

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN

**La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la formación para el acceso
a la escala de oficiales del Cuerpo General del Ejército de Tierra:
Propuesta de evaluación de *Guías Docentes*.**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
REALIZADA POR: D. FEDERICO-FÉLIX NÚÑEZ PARÍS
DIRIGIDA POR: DR. JAVIER M. VALLE LÓPEZ**

MADRID 2019

ÍNDICE

BLOQUE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. ASPECTOS TEÓRICOS RELATIVOS A LOS PROGRAMAS DE LENGUAS EXTRANJERAS.

1.1. La adquisición lingüística y el aprendizaje de segundas lenguas.....	6
1.2. Las teorías de adquisición y la Didáctica de lenguas extranjeras.....	9
1.3 Las relaciones entre la lingüística y la psicología	12
1.4 Modelos de aprendizaje de lenguas extranjeras	15
1.5 La mediación de la Lingüística Aplicada	19
1.6 La Didáctica específica vs la Lingüística Aplicada	22
1.7 El concepto de programa en la Didáctica de lenguas extranjeras.....	24
1.8 Tipología de programas.....	26
1.9 Las aportaciones del Proyecto “Lenguas vivas” nº 4 del Consejo de Europa	27
1.10 Rasgos definitorios de los diferentes tipos de currículo de lenguas extranjeras y su aplicación	30
1.10.1 Los programas formales	31
1.10.2 Los programas funcionales	32
1.10.3 Programas basados en tareas	33
1.10.4 Programas procesuales	33
1.11 Conclusiones.....	38

CAPÍTULO 2. LAS ESCUELAS LINGÜÍSTICAS Y SU INFLUENCIA EN LA DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS.

2.1 Comienzos del estudio de la lingüística: Visión formal de la lengua.....	39
2.2 La gramática estructural	40
2.3 Influencia de la psicología conductista en el aprendizaje de las lenguas	42
2.4 Chomsky y las teorías generativistas	43
2.5 La hipótesis de la construcción creativa: Dulay, Burt y Krashen	45
2.6 La aportación de Piaget: la función simbólica el lenguaje	46
2.7 Visión funcional de la lengua: nuevos enfoques metodológicos	47
2.8 Aportaciones de Vigotsky y Widdowson	48
2.9 El enfoque comunicativo	50
2.10 El estructuralismo lingüístico vs. las nuevas orientaciones sociolingüísticas ...	51
2.11 Implicaciones pedagógicas derivadas de la concepción pragmática	55
2.12 De las teorías innatistas a las interaccionistas	56
2.13 Teorías medioambientalistas	57
2.14 Teorías interaccionistas	57
2.15 El tratamiento de los errores en el aprendizaje	58
2.16 El aprendizaje autónomo	60
2.17 El alumnado y la autonomía	61
2.18 Necesidad de un programa de aprendizaje autónomo	63
2.19 Organización del autoaprendizaje	64
2.20 La autoevaluación	65
2.21 Conclusiones	66

CAPÍTULO 3. EL MCER Y LA ELABORACIÓN DE PROGRAMAS DE LENGUAS EXTRANJERAS.

3.1 Las recientes aportaciones del Consejo de Europa	67
3.2 Antecedentes.....	67
3.3 Características del MCER para las lenguas	68
3.4 El portfolio de lenguas extranjeras	72
3.5 El Marco común europeo de referencia y la elaboración de programas de lenguas extranjeras	74
3.6 Conclusiones	75

CAPÍTULO 4. APLICACIÓN DE LA TEORÍA DEL CURRÍCULUM A LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS.

4.1 Aspectos generales en torno al currículum	76
4.2 Dimensión conceptual del currículum de Lenguas extranjeras	80
4.3 La enseñanza de las lenguas extranjeras y la teoría del currículum:	
4.3.1 Perspectiva histórica	82
4.3.2 Relaciones entre la Didáctica de las Lenguas extranjeras y la Teoría del Currículum	83
4.3.3 Currículum de lenguas extranjeras y corrientes educativas	89
4.3.4 La situación de enseñanza punto de partida del currículum	99
4.3.5 La macroestructura curricular	99
4.3.6 La planificación curricular	100
4.3.7 Elementos constitutivos del diseño curricular	100
4.4 Los objetivos	
4.4.1 Definición y sentido de los objetivos	101
4.4.2 Niveles de concreción en la definición de objetivos	102
4.4.3 Taxonomía de objetivos	103
4.4.4 Taxonomías y determinación de objetivos	104
4.4.5 Los objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras	107
4.4.6 Taxonomías de objetivos en la enseñanza de LE	112
4.5 Los contenidos	
4.5.1 Evolución conceptual de los contenidos de enseñanza	112
4.5.2 Algunos intentos de definición del contenido	113
4.5.3 Fuentes determinantes del contenido	115
4.5.4 Criterios para la selección de contenidos	115
4.5.5 Secuenciación de contenidos	119
4.5.6 Los contenidos en la enseñanza de lenguas extranjeras	121
4.6 Las competencias	
4.6.1 Introducción.....	125
4.6.2 Las competencias. Delimitación conceptual	126
4.6.3 Las competencias en la enseñanza de lenguas extranjeras.....	130
4.7 Las estrategias metodológicas	
4.7.1 Intentos de clasificación de los métodos	138
4.7.2 Técnicas didácticas	140
4.7.3 Evolución de la metodología de enseñanza	142
4.7.4 Modelos educativos en el proceso de enseñanza	143
4.7.5 El constructivismo como método didáctico	146
4.7.6 Evolución de las corrientes metodológicas en la enseñanza de las LE: métodos y enfoques.....	148
4.7.7 Sentido y actualidad de la metodología de LE	152

4.7.8 Inventarios de métodos.....	158
a) El inventario metodológico de W.F. Mackey (1965)	158
b) Los seis métodos descritos por H. H. Stern	159
c) Inventarios norteamericanos recientes	161
d) Las “metodologías” de C. Puren (1988)	167
e) Periodización histórica de inventarios metodológicos	168
4.8 La evaluación	
4.8.1 Concepto de evaluación	169
4.8.2 Funciones de la evaluación educativa	173
4.8.3 Modalidades y tipos de evaluación	177
4.8.4 Instrumentos de evaluación	184
4.8.5 Aspectos generales en torno a la evaluación de LE	190
4.8.6 La evaluación en la enseñanza de LE	193
a) Evaluación Formalizada	194
b) Tipos de pruebas	194
c) Tipos de pruebas referidas al área cognoscitiva y de destrezas	195
4.8.7. Conclusiones	201

BLOQUE II: PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE GUÍAS DOCENTES

5. CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE ANÁLISIS DE GUÍA DOCENTE

5.1 Carácter de la investigación	204
5.2 Objetivos.....	204
5.3 Fuentes de datos	205
5.4 Ámbito de la investigación.....	206
5.5 Marco normativo	206
5.6 Método.....	209
5.7 Descripción metodológica de las secuencias de análisis.....	212

6. ANÁLISIS DEL DISEÑO CURRICULAR

Primera fase:

Identificación de campos de análisis	220
Dimensiones y campos de análisis del diseño curricular	223

Segunda fase:

Definición de categorías	227
6.1 Dimensión A: Elementos de planificación y de gestión.....	227
6.2 Dimensión B: Organizativa y estructural de la docencia	233
6.3 Dimensión C: Referencial-Integradora.....	248
6.4 Dimensión D: Elementos epistemológicos.....	279
6.5 Dimensión E: Metodológica.....	304
6.6 Dimensión F: Evaluadora	324
6.7 Dimensión G: Orientadora y reforzadora del aprendizaje.....	340
6.8 Dimensión H: Contextual	377

7. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

7.1 Puntos fuertes en relación con el análisis de las guías docentes	391
7.2 Puntos débiles detectados en el análisis de las guías docentes.....	392
7.3 Propuestas de mejora en la elaboración y diseño de las guías docentes	392

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	397
---	------------

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS.....	416
--	------------

ANEXOS

Se incluyen en documento CD adjunto.

CAPÍTULO I: ASPECTOS TEÓRICOS RELATIVOS A LOS PROGRAMAS DE LENGUAS EXTRANJERAS

Marco general: Presentación de los aspectos teóricos y de la problemática

A lo largo de nuestro estudio es nuestra intención analizar las bases en que se asienta el currículum como conjunto estructurado y coherente sobre el que se ordena la acción educativa. Para ello, partimos de la base de que, en nuestra opinión, se hace necesario superar la línea divisoria que tradicionalmente viene existiendo entre la teoría de la enseñanza de idiomas incardinada en el ámbito de la "metodología" (De carácter predominantemente filológico, enraizado con la lingüística aplicada, la psicolingüística y la sociolingüística) y, por otro lado, la "teoría del currículum", cuyo ámbito de dependencia remite directamente a las Ciencias de la Educación.

De la adecuada síntesis y complementariedad de ambos componentes, se derivará, sin ningún género de dudas, un mejor aprovechamiento y eficacia en el quehacer educativo.

En esta línea de pensamiento somos deudores del excelente trabajo desarrollado por Stern (1987) en su obra *Fundamental Concepts of Language Teaching* en la que trata de conciliar el desarrollo de la Teoría del Currículum y su incidencia en la Didáctica de los Idiomas Extranjeros.

Desde nuestro trabajo se aborda el desarrollo de la Teoría del Currículum y su incidencia en la didáctica de lenguas extranjeras a partir de la obra de Stern citada anteriormente. Apoyándonos en la obra de (Stern, 1987), vemos cómo éste habla de "la ruptura con el concepto de método" (op.cit.: 477-496) y de "una interpretación educativa de la enseñanza de lenguas" (op.cit.: 497-513), considerando que el concepto de método no clarifica suficientemente el concepto de enseñanza en este campo.

Por ello, Stern dedica el Capítulo 19 de su obra *Fundamental Concepts of Language Teaching*, al estudio de las relaciones entre enseñanza de lenguas extranjeras y la teoría educativa.

Otro de los referentes que emplearemos en nuestro estudio es el excelente trabajo desarrollado por Richards & Rodgers (1998), en su obra titulada: *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. El propósito general que se pretende en ella, es dar cuenta detallada de los diferentes métodos y enfoques de la enseñanza de lenguas extranjeras en el siglo XX.

Particularmente, lo que nos ha parecido más relevante para nuestro trabajo es el concepto de diseño, cuya base teórica será objeto de nuestro análisis.

Una teoría bien sea lingüística o psicológica, "no establece una serie concreta de técnicas y actividades de enseñanza. Lo que une la teoría con la práctica (o el enfoque con el procedimiento) es lo que llamamos el diseño"

(Ibid. p. 19: Theory does not dictate a particular set of teaching techniques and activities. What links theory with practice (or approach with procedure) is what we have called design.)

Según ellos, es el nivel en el que se determinan los objetivos, el programa y el contenido, y en el que se especifican los papeles de los profesores, alumnos y el material de enseñanza.

H G Widdowson aborda también esta temática en un artículo (Widdowson, 1987) en el que apuesta por la necesidad de incorporar los principios teóricos derivados de las ciencias del lenguaje de cara a su aplicación en la práctica docente concreta.

Los ámbitos diversos de la investigación y de la práctica concreta suelen servirse de criterios diferentes cuando se trata de evaluar la relevancia. No hay razón para suponer que lo que sucede en un determinado ámbito ha de ser necesariamente pertinente y afectar a lo que sucede en otro. Lo que llamo relevancia o pertinencia depende de los intereses de cada uno. Y, en este sentido, los intereses pedagógicos

afectan a los profesores y dependen de ellos. Son ellos, sin lugar a duda, quienes han de establecer la pertinencia de los estudios a que me refería y es a ellos a quienes la investigación debe convencer de que les afecta lo que ella afirma. Dicho de otro modo, ellos han de actuar como mediadores entre la teoría y la práctica, entre el mundo de la investigación académica y la pedagogía concreta. (Widdowson, 1987:27)

Pero volviendo a lo sustantivo del diseño de nuestro trabajo y, lo que va a constituir la génesis del mismo, tomaremos en consideración, ineludiblemente, las aportaciones y la contribución derivadas de las teorías sobre ASL que, a continuación, pasamos a señalar de manera sucinta.

1.1 La adquisición lingüística y el aprendizaje de segundas lenguas

Tradicionalmente, se ha venido reflexionando en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras sobre si se puede equiparar la adquisición de una lengua con el aprendizaje de la misma. Stern (1987) expone cómo la adquisición de la lengua materna por el niño, se identifica por algunos teóricos como un proceso biológico y madurativo más que un aprendizaje social a través de la experiencia y la influencia del ambiente o de aprendizaje deliberado. Considera el autor que el término adquisición fue adoptado por los teóricos como un vocablo “neutro” para no prejuzgar si se trataba de aprendizaje o desarrollo del lenguaje.

En 1975, la lingüística aplicada americana con Krashen (1978, 1981) principalmente empieza a usar el término “adquisición” cuando se trata del aprendizaje de una segunda lengua análogamente a como lo hace un niño, es decir, naturalmente, sin énfasis en la forma lingüística, y “aprendizaje” cuando se trata de un desarrollo consciente del lenguaje, especialmente en situaciones escolares. Stern considera que, aunque la distinción es valiosa, el término “aprendizaje”, al ser restringido a lo escolar, queda en desventaja.

La perspectiva histórica de las investigaciones sobre el tema de la adquisición lingüística, la expone Stern (1987: 301 y sig.) en el siguiente modo:

El desarrollo del lenguaje en el niño ha sido estudiado desde muy pronto, por ejemplo, con la observación de Darwin en 1877 sobre su propio hijo, y las obras de Preyer, Stern, etc. Estos estudios, entre los años 20 y los 50, eran solamente de tipo descriptivo, se consideraba que dicho desarrollo manifestaba simplemente una complejidad creciente comparable al desarrollo social o cognitivo y las explicaciones el mismo se consideraba desde el aspecto de la imitación, la práctica y el hábito, así como del condicionamiento behaviorista.

Piaget, Leopold y Lewis publicaron estudios muy sofisticados en este periodo. Lewis en 1936 fue el primer teórico que introdujo la lingüística, en este caso la fonética, para analizar el lenguaje del niño.

La gramática transformacional-generativa en los años 60, dio un gran impulso a estas investigaciones. Dada la complejidad del sistema lingüístico, Chomsky y otros, como el neurofisiólogo Lennenberg (1967), estaban convencidos de que el desarrollo del lenguaje no podía ser explicado en términos conductistas, así como que la imitación, la práctica y el hábito, como conceptos básicos, no eran suficientes y debían ser examinados críticamente.

Se empieza a considerar la idea de que existe una “faculté de langage” o mecanismo de adquisición del lenguaje (LAD, “Language Acquisition Device”) que es una disposición innata para procesar los datos lingüísticos y también que hay que tener en cuenta la importancia de los factores biológicos y ambientales. Así, todo el aparato de

la lingüística se aplicó a la investigación de este tema. Los estudios llevados a cabo en ese periodo y durante los 70 no han llegado a conclusiones definitivas, pero en general se considera que el desarrollo del lenguaje del niño tiene que ser estudiado cada vez en el contexto del crecimiento total psicológico y social.

En realidad, los psicolingüistas, desde Chomsky a la escuela de Piaget, se han interesado muy especialmente por los procesos de adquisición de la lengua materna, diferenciándola del aprendizaje de esta lengua en la escuela (reglas ortográficas, reflexión lingüística, ampliación del léxico). Siguiendo el modelo de la lengua materna, podemos definir la *adquisición* como la incorporación natural de unas estructuras fonológicas, morfosintácticas y léxicas en una competencia-actualización, a través de procesos inconscientes de imitación, asimilación y estructuración y a partir de los modelos de los hablantes del medio ambiente. El *aprendizaje* de una lengua sería por el contrario la incorporación de estas estructuras a través de procesos conscientes, y de estrategias pedagógicas diversas (modelos lingüísticos, reglas, etc.). Según Wilkins (1981:23) “The term *language acquisition* is used for the process where a language is acquired as a result of natural and largely random exposure to language, the term *language learning* where the exposure is structured through language teaching”.

El estudio más detenido de esta diferencia lo tenemos en la obra de Stephen Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. (1981). El autor remonta a la distinción establecida ya en 1971 por Lawler y Selinker (1971:35) que postulan “two distinct types of cognitive structure: 1) Those mechanisms that guide “automatic” language performance (...) where speed and spontaneity are crucial and the learner has no time to consciously apply linguistic mechanisms (...) and 2) those mechanisms that guide puzzle -or problem- solving performance”.

Krashen (1981:1) por su parte distingue la adquisición como proceso similar al del niño respecto a su primera lengua, “It requires meaningful interaction in the target language -natural communication- in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding (...). It has been hypothesized that there is a fairly stable order of acquisition of structures in language acquisition”.

Lo importante es el carácter “inconsciente” de la adquisición, que ya hemos puesto de relieve en nuestra definición: “Acquirers need not have a conscious awareness of the “rules” they possess and may self-correct only on the basis of a “feel” for grammaticality” (Ibid:2).

Para Krashen, adquisición o aprendizaje implícito, informal o natural es *picking-up a language* (“developing ability in a language by using it in natural, communicative situations”; 1983:18), mientras que aprendizaje o *conocimiento formal de la gramática* es equiparable a *knowing about the language*. Krashen opina que el proceso de aprendizaje de una lengua no es tan importante para el desarrollo de competencia comunicativa como se había pensado en épocas anteriores y pone de manifiesto que es el proceso de adquisición el responsable de la capacidad de comprender y hablar bien lenguas extranjeras.

En lo que se refiere a la forma en que adquirimos la L2, Krashen formula la *Teoría del Monitor* (Krashen, 1978). El Monitor es la “competencia aprendida”, es decir, el conocimiento consciente que tenemos de la lengua. Las cinco hipótesis que componen su teoría (*adquisición-aprendizaje, orden natural, monitor, input y filtro afectivo*) focalizan todo aprendizaje de idiomas y han sido resumidas por el autor en un principio fundamental: “comprehensible input is the essential ingredient for second language acquisition. All other factors thought to encourage or cause second language acquisition

work only when they contribute to comprehensible input and/or a low affective filter” (Krashen, 1985:4).

El núcleo fundamental del *enfoque natural* de Krashen y Terrell se traslada al aula por medio de lo que denominan *actividades de adquisición*, en ellas es fundamental que el tema que se trate sea interesante y tenga sentido pues así la atención de los estudiantes está centrada en el *contenido* en vez de en la *forma*. Los autores entienden por “actividad”:

a broad range of events which have a purpose other than conscious grammar practice. Thus, we refer to activities as opposed to audiolingual drills or cognitive learning exercises. For acquisition to take place, the topics used in each activity must be intrinsically interesting or meaningful so that the students’ attention is focused on the content of the utterances instead of the form. (Krashen y Terrell, 1983:97)

Las actividades de adquisición han sido clasificadas en cuatro grupos: *afectivo-humanísticas*, *solución de problemas*, *juegos y contenido*. Según Krashen y Terrell (1983:99) esta división ha sido establecida para facilitar su exposición puesto que muchas de ellas contienen elementos de uno o más tipos. El diseño de actividades está realizado para proporcionar *input comprensible* de dos maneras: por medio de la interlengua de los alumnos y del habla del profesor. En todos los casos las actividades se centran en el contenido.

Desde el punto de vista de los procedimientos o actividades de instrucción en el aula, no hay grandes novedades en el enfoque propuesto por Krashen y Terrell. Lo que caracteriza al enfoque natural es la utilización de técnicas de otros métodos que tiene por finalidad proporcionar *input comprensible* y establecer en el aula un ambiente que minimice la tensión y la ansiedad, facilitando al propio tiempo la autoestima de los estudiantes.

Actualmente, las investigaciones sobre los procesos cognitivos que intervienen en la adquisición de una lengua ponen de relieve que el aprendizaje es un proceso complejo en el que interactúan aspectos cognitivos, lingüísticos e interactivos y que además está influenciado por las características individuales de los aprendices y la cantidad de *input* que son capaces de procesar.

Todo este conjunto de variables hace extremadamente difícil el poder dar contestación fiable a todos los aspectos de cómo tienen lugar exactamente los procesos de adquisición.

Ellis (1992: 243-249) dice que la pedagogía de la lengua extranjera, así como la investigación sobre los procesos de adquisición de lenguas, están lejos de conseguir una respuesta acerca de cómo afecta el *input* a la adquisición de la lengua extranjera.

No obstante, considera un acierto la aportación global que ofrecen estos estudios:

Los últimos treinta años han presenciado un gran cambio en la forma en que nos planteamos la enseñanza de lenguas extranjeras. El punto de partida que antes era éste: ¿En qué consiste la lengua meta y cómo la enseñamos?, ha dejado paso a este otro: ¿Cómo adquieren los aprendientes una segunda lengua y qué debemos hacer para facilitar ese aprendizaje? Como señala Corder: “Una enseñanza eficiente tiene que trabajar a partir de los procesos naturales, y no en contra de ellos, facilitar el aprendizaje, más que impedirlo. Los profesores y los materiales de enseñanza deben adaptarse al aprendiente, y no al contrario”. (R Ellis. 1992:37)

Con relación al estado actual de las teorías acerca de la adquisición de segundas lenguas, como señalan Larsen-Freeman y Long (1994), hay por lo menos 40 teorías o hipótesis vigentes con confluencia y superposiciones de unas con otras, sin que en ningún caso ello suponga que se abran nuevas perspectivas teóricas que evidencien la superación

de los principios básicos que conforman la metodología comunicativa.

A título ilustrativo, señalar la aportación de Pujol Berche, Nussbaum y Llobera (1998) en su libro *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*, en el que se da cuenta detallada de los principales proyectos de investigación realizados en el marco europeo en los últimos años.

Vistas las consideraciones anteriores y para concluir esta reflexión sobre las teorías de adquisición, quisiéramos subrayar con Baralo que:

De momento, y tal como está desarrollada la adquisición de una LE, no encontramos una teoría única que nos ayude a comprender mejor el proceso cognitivo que tiene lugar cuando se construye y se usa la IL y cuáles son los factores que lo benefician o lo perjudican. (Baralo, 1999: 69)

1.2 Las teorías de adquisición y la Didáctica de lenguas extranjeras

Actualmente, todos los especialistas de lengua materna coinciden en la idea de que la plasticidad del cerebro del niño con respecto al lenguaje es extraordinaria. Ello posibilita el que cualquier niño aprenda a hablar; es decir, a desarrollar la facultad que le conduce a la comprensión y producción de enunciados que nunca ha oído, sin que haya habido en rigor ningún tipo de enseñanza, ni esfuerzo especial por arte del niño.

Es a este respecto, cuando hablamos de adquisición y no de aprendizaje, y es precisamente en la adquisición de la lengua materna donde sitúa J. Mehler y Dupoux (1990: 241) la emergencia de una “disposición natural” propia del ser humano. Esta “disposición natural” que se adquiere simultánea y espontáneamente en una o varias lenguas no se desarrolla, desgraciadamente, más que en un período limitado de tiempo. En este sentido, si se introduce la lengua antes de la pubertad, en individuos con una inteligencia normal, el aprendizaje de la segunda lengua es similar al de la primera o materna. Si el aprendizaje se realiza durante la pubertad, éste puede realizarse sin estudio formal. Si, por el contrario, esperamos más tiempo, requerirá un estudio formal. Si pasamos la edad, desde el punto de vista sintáctico y semántico, en el adulto se consiguen mejores resultados. Queda claro pues que una vez que ha sido sobrepasado el período de desarrollo espontáneo que conduce a la adquisición de la lengua materna, el aprendizaje de la lengua extranjera se basa probablemente en otro tipo de procedimientos que difieren de aquellos que han suscitado el primer desarrollo lingüístico.

La relación que existe entre el dominio de la lengua materna y el de SL/s, no está definitivamente establecida. En general se supone, que el dominio de la primera ayuda al de la segunda, puesto que el sujeto tiene ya establecidos los conceptos fundamentales de uso del lenguaje, tales como el yo y el otro/s, el lugar, el tiempo, el modo, etc., que suponen una identidad dentro de su mundo. Mientras que la lengua materna se construye de manera espontánea, cuando se trata de una lengua extranjera, se hace necesario, así mismo un proceso de aprendizaje y de descubrimiento intelectual que implica una práctica en “acción” en el sentido piagetiano del término y, que, progresivamente, llegará a ser operativo y se automatizará poco a poco.

El contacto con la lengua extranjera puede tener lugar desde dos vertientes:

- a) En un medio natural, en el que el alumno se encuentra confrontado con otra lengua distinta a la materna.
- b) En un medio institucional reglado (la clase) donde tiene lugar la enseñanza de la lengua extranjera.

En el primer caso, tal y como señala F. Bresson: “Quien se encuentre ubicado en un entorno que habla una lengua diferente a la suya, aprende espontáneamente a comprender

y a hablar esta lengua que le resulta en todo momento necesaria para comunicar” (Bresson, 1991: 21)

Si se mantiene un contacto intenso y en condiciones afectivas favorables, hasta la edad de 6 o 7 años, la actividad lingüística del niño puede alcanzar un nivel semejante al de la lengua materna. Sin embargo, la efectividad del aprendizaje alcanzado en dicha lengua extranjera no tiene nada que ver – como pudiera pensarse- en un sencillo proceso de asimilación u ósmosis; prueba de ello son las vacilaciones de construcción activa de enunciados y donde se forjan las nuevas representaciones mentales.

Existen diferencias sustanciales, entre el proceso de aprendizaje de jóvenes alumnos y adultos. Mientras que en estos últimos se producen los conocidos fenómenos de fosilización, en el proceso de aprendizaje de los jóvenes, los fenómenos de fosilización no parecen incidir en la misma medida. El concepto de fosilización y de interlengua ha sido estudiado por diversos autores a partir de los trabajos de Corder y Selinker (Cf. J. P. Narcy: 57-58).¹

La interlengua es el conjunto de reglas que se crea un individuo hasta que domina el lenguaje que está estudiando. Este estadio ha sido llamado “transitional competence” por Chomsky y es pasajero, puesto que va evolucionando con el aprendizaje continuo del sujeto. La interlengua se caracteriza por una serie de etapas por las que pasa el alumno hasta llegar al dominio de la lengua: simplificación, reducción, complicación y expansión, que expresan los mecanismos de los que se vale el estudiante para ir aproximándose a la lengua real.

Desde esta perspectiva hay que señalar que incluso el aprendizaje en el medio natural no se efectúa de una manera automática, sino que resulta de la *voluntad clara y decidida de aprender*, y que dicho aprendizaje no avanza si no existe el deseo de progresar. A este respecto habría que señalar que para que se suscite el deseo de aprender una lengua extranjera se han de considerar un conjunto de variables diversas, de carácter afectivo, relacional o social que remiten tanto a las características del sujeto como a la propia lengua objeto de estudio.

Así pues, podríamos formular la hipótesis según la cual la ausencia de “fosilización” en alumnos jóvenes en el medio natural, responde en primer lugar a su deseo de integración en el nuevo grupo social, que constituirá a partir de aquí, en todo momento, el referente y modelo distintivo al que poderse asimilar.

Por otra parte, a ello habría que añadir otro factor determinante que contribuye a alcanzar un excelente dominio de la lengua hablada del alumno, cual es la influencia normalizadora de la escuela y el papel privilegiado que en ella juega el código verbal. De la suma de ambos parámetros complementarios- el grupo social y la escuela- obtenemos como resultado un efectivo avance en el desarrollo lingüístico del alumno que se desenvuelve en un medio lingüístico natural.

Cuando la enseñanza de la lengua extranjera tiene lugar en el medio institucional o escolar, las condiciones de aprendizaje son de naturaleza diferente. Uno de los principales aspectos, que juega un papel relevante en el aprendizaje, es la motivación. No cabe duda de que, al encontrarse el alumno en su mismo entorno lingüístico, no se despierta la necesidad o el interés de comunicar; ya que el uso de la lengua no resulta en ningún modo indispensable como si se tratara en el ambiente natural; donde el sujeto tiene que poner en juego todas sus capacidades para responder a las demandas del nuevo medio y a la inmediatez que caracterizan a la comunicación cotidiana.

Un segundo factor esencial remite a la naturaleza de las interacciones que tiene lugar en uno y otro medio. En el medio natural las interacciones que tiene lugar juegan un papel

¹ Apprendre une langue étrangère (Didactique des langues : le cas de l'anglais). Les Editions d'Organisation. 1990.

preponderante en la construcción de conocimientos del sujeto, con un marcado interés de adaptación a la situación del interlocutor, formulando enunciados, corrigiéndose en el uso de nuevas expresiones etc.

Sin embargo, a nivel de clase, las interacciones que se ponen en juego no son en absoluto de la misma naturaleza, ya que el alumno no siente ni la necesidad ni las ganas de comunicarse en un medio absolutamente artificial y desprovisto de las condiciones indispensables para que se suscite un diálogo auténtico.

No cabe duda de que las características intrínsecas del propio medio escolar, comportan una serie de limitaciones tales como la asignación horaria forzosamente restrictiva, el número de alumnos por grupo de clase frente a un solo profesor, las exigencias académicas que comportan los programas; la heterogeneidad del grupo de alumnos de una misma clase; la falta de autenticidad o lo artificial de un diálogo en el que el alumno se encuentra sometido a la apreciación normativa del profesor; la utilización preponderante de frases simples dado el número de alumnos por clase y a la práctica de sketches y de ejercicios etc.

Teniendo en cuenta las limitaciones anteriormente mencionadas, resulta indispensable la figura del profesor como conductor o guía del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se ha de proporcionar al alumno los medios necesarios para que éste realice una correcta adecuación entre lo que quiere decir y los recursos de que dispone en lengua extranjera para decirlo. Así mismo, se ha de considerar en todo momento, que el nivel de exigencias respecto al alumno ha de respetar su ritmo individual de apropiación favoreciendo la calidad de su interlengua.

Un último aspecto que quisiéramos señalar y que resulta a todas luces evidente es la absoluta y gigantesca desproporción entre el número de horas de contacto real con la lengua objeto de estudio, efectuado éste en medio escolar o en medio natural. Tanto la duración del contacto como la calidad y variedad de situaciones en las que se ve implicado el alumno, hacen de la enseñanza reglada de corte institucional un balance claramente deudor respecto al aprendizaje en el medio natural.

Finalmente, quisiéramos señalar que todos los estudios actuales de psicología del aprendizaje: Richard (1990) muestran que las posibilidades de almacenamiento y de tratamiento de la información son limitadas, que la capacidad de recuerdo no es extensible a voluntad y que la sobrecarga cognitiva hace correr el riesgo de poner en peligro el proceso de aprendizaje. Así pues, el procedimiento adecuado para promover el desarrollo de adquisiciones que caracterizan a un aprendizaje efectivo no deberá asentarse en propuestas de tipo estrictamente acumulativo, basadas esencialmente en la capacidad de memorización global de un cierto número de expresiones a utilizar. Por eso, en nuestra opinión, se hace necesario proponer a los alumnos una motivación o referente exterior que avive su interés y despierte la necesidad de comunicar. Nos estamos refiriendo, naturalmente, a la realización de proyectos que promuevan el intercambio y acercamiento a la cultura del país, mediante la interacción lingüística con otros estudiantes extranjeros de sus mismas características.

Este tipo de actividades habría que situarlas en el marco de una pedagogía activa que promueva y estimule la participación de profesores y alumnos en el desarrollo de proyectos de corte cooperativo, superando el concepto y la estrechez de la clase como un lugar artificial para la práctica de un idioma.

1.3 Las relaciones entre Lingüística y Psicología

De todas estas ciencias lingüísticas, la que sin duda está incidiendo más en las investigaciones sobre la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, es la psicolingüística, ciencia relativamente nueva, pero totalmente determinante en nuestro

campo, hasta el punto de que en los últimos años son los psicolingüistas y no los lingüistas los que nos ofrecen los trabajos más novedosos sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras: Mc Laughlin (1987), Gaonach (1990). La razón de este cambio responde al desplazamiento del interés filosófico-científico del objeto al sujeto. No se trata de enseñar una lengua -problema metodológico- sino de aprenderla. No cuenta el enseñante, sino el aprendiente, y lo que preocupa en consecuencia son los procesos de aprendizaje del sujeto, cuestión que cae plenamente en el ámbito de la psicolingüística. Así pues, como señalan Marcos y Sánchez:

Desde la perspectiva actual, en los dominios de la Psicolingüística no se puede hablar de un único campo de estudio, sino de varios campos, como pueden ser: el estudio del aprendizaje del lenguaje como proceso cognitivo, el proceso de la adquisición de la lengua materna, la adquisición de las lenguas segundas, la neurolingüística, etc., entre otros, que presentan en común el estudio científico de los comportamientos verbales en sus implicaciones psicológicas. (Marcos Marín y Sánchez Lobato, 1991: 20-21)

A este respecto, las consideraciones que señala Ellis (1990) son enormemente esclarecedoras:

Es necesario alcanzar la mayor comprensión posible de los procesos mediante los cuales los aprendientes internalizan el conocimiento de una L2. Tal comprensión contribuirá a la investigación sobre la adquisición de L2 y al propio tiempo servirá de base para hacer recomendaciones didácticas (...). Es necesario formular explícitamente una teoría de aprendizaje en el aula de forma que puedan someterse a análisis crítico las afirmaciones que se hagan acerca del modo como aprenden los aprendientes y del modo como deberían enseñar los profesores. (Ellis, 1990, 1)

Las teorías derivadas de los diferentes enfoques [sobre la formulación de una teoría del aprendizaje de segundas lenguas] no siempre han sido coherentes o suficientemente explícitas. Ello se debe a que la relación enseñanza aprendizaje ha sido contemplada desde la perspectiva sobre la forma en que debe llevarse a cabo la enseñanza, más que sobre la forma en que el aprendizaje tiene lugar. Uno de los fines de este libro es poner remedio a esto adoptando una perspectiva del aprendizaje. (Ellis, 1990, 6)

Desde el punto de vista didáctico, cabe la posibilidad de optar por una metodología de base conductista o bien cognitiva. La primera da prioridad y pone en funcionamiento unas estrategias repetitivas, y unos estímulos que provocan unos comportamientos verbales fijos, desencadenando así unos procesos imitativos y automatizados, dentro de una actitud fundamentalmente conductista, heredera del behaviorismo tradicional americano (Watson, Skinner). La teoría conductista de formación de hábitos en el aprendizaje de lenguas maternas se aplicó a la situación de aprendizaje de lenguas extranjeras. De esta forma, se consideró que, por medio de la imitación y el refuerzo, los estudiantes adquirirían los nuevos hábitos de la lengua extranjera.

Como consecuencia de estas teorías, se desprenden una serie de implicaciones en el aprendizaje de las segundas lenguas: la primacía de las habilidades orales sobre las escritas (la lengua es habla, no escritura); la lengua es un conjunto de hábitos, enfatizando a través de la práctica, la repetición de estructuras lingüísticas y la memorización; es importante enseñar la lengua, no enseñar sobre la lengua.

Con la publicación de los primeros trabajos de Chomsky (1959) empezaron a ponerse en tela de juicio los fundamentos teóricos del estructuralismo y se empiezan a desarrollar las teorías innatistas o mentalistas. El innatismo, como teoría psicolingüística del aprendizaje, parte de la idea de que la adquisición de una lengua no tiene lugar a través de un proceso mecánico y repetitivo, sino mediante un mecanismo innato que Chomsky

denomina *Language Acquisition Device (LAD)* y que hace referencia a un conocimiento inconsciente, común a todos los hablantes. Por medio del dispositivo de adquisición de lengua, el niño se forma hipótesis sobre las reglas y regularidades de la lengua hasta que finalmente adquiere la competencia lingüística del hablante adulto.

Esta concepción mentalista trajo consigo nuevos replanteamientos sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Desde la perspectiva de la teoría conductista existía una gran preocupación por evitar los errores, que se consideraban causados por interferencia de la lengua materna.

Este tratamiento negativo de los errores fue cuestionado por la concepción mentalista sobre el aprendizaje. Los investigadores entre los que se encuentra Corder, empezaron a considerar los errores de los estudiantes como un signo del proceso activo del aprendizaje que éstos despliegan tendente hacia el dominio de la lengua extranjera, y de esta forma, la interferencia empezó a contemplarse como una evidencia de que los alumnos siguen ciertas estrategias, cuando interaccionan con hablantes de la lengua extranjera y no tiene todavía los suficientes elementos para hacerlo de una forma correcta.

De esta forma, se consideró que el estudiante, a lo largo de su proceso de aprendizaje, va desplegando diferentes versiones de la lengua extranjera que se desvían en determinados aspectos de la lengua meta pero que constituyen en sí mismas un sistema orgánico y productivo al que se ha venido a denominar “interlengua” (término acuñado por Selinker).

Desde la perspectiva de la teoría de Chomsky, observamos la incidencia en el aprendizaje de una segunda lengua en el hecho de que se da una actitud positiva ante el error. Hay que permitir a los alumnos que cometan errores porque favorece la reflexión sobre la lengua y su proceso de aprendizaje. De esta forma comprueban sus hipótesis sobre la naturaleza de la lengua que están aprendiendo. Otra consecuencia es el permitir el uso de la lengua materna. Las clases se basarán en lo que los alumnos ya saben y se les ayudará a relacionar lo que están aprendiendo con su propia experiencia y sus conocimientos previos. Finalmente, el fomentar la actividad del alumno en el aula.

Hay que fomentar una actitud activa y positiva en los alumnos hacia la lengua extranjera y animarlos a formular preguntas. De esta manera se les ayudará a comprender lo que están aprendiendo y a relacionarlo con lo que ya saben.

Actualmente, las teorías que sustentan la psicología cognitiva intentan conocer cómo el ser humano adquiere información del medio, cómo codifica esta información, cómo la utiliza para realizar complicados razonamientos, y cómo recupera esta información cuando lo necesita.

Las teorías cognitivas ponen el acento en el hecho de que el aprendizaje es un proceso de gran complejidad, en el que el aprendiz está limitado en la cantidad de *input* que puede procesar y en el que intervienen los procesos cognitivos del sistema de procesamiento de la información del individuo. Estos procesos cognitivos, también denominados estrategias de aprendizaje (O'Malley y Chamot, 1990) nos permiten describir la forma en la que almacenamos la información y posteriormente la recuperamos y la utilizamos. A este respecto, hay que decir que no todos los aprendizajes son iguales. El aprendizaje declarativo equivale a “saber qué” mientras que el aprendizaje procedimental equivale a “saber cómo”.

Podemos adquirir nuevos conocimientos de modos muy diferentes. El aprendizaje intencional, explícito o consciente, se suele considerar como un tipo de aprendizaje diferente del aprendizaje incidental, implícito o inconsciente.

Los postulados de la psicología cognitiva defienden la posibilidad de utilización consciente de las estrategias de aprendizaje para influir, de este modo, en el proceso de adquisición de la lengua extranjera (Oxford, 1989).

La necesidad de reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje, se relaciona estrechamente con la motivación necesaria para aprender. Pero esto por sí sólo, no es suficiente. Hace falta, además, una cierta dosis de práctica para que el aprendizaje realizado se consolide.

Es importante también intentar relacionar la información nueva que queremos aprender con otras informaciones que ya poseemos. Por último, para que lo aprendido no se olvide, es necesario que el nuevo aprendizaje se almacene de algún modo en la memoria para que, al cabo de un cierto tiempo, cuando queramos recuperar la información almacenada podamos hacerlo con facilidad.

La contribución más decisiva de la Psicología a la enseñanza de la lengua es la funcionalización del currículo, Titone (1981). Funcionalización significa aquí adaptación del contenido de la enseñanza al equilibrio psicofísico del alumno. Así pues, para que un programa de enseñanza no presente obstáculos insalvables al aprendizaje, debe cumplir al menos dos requisitos: 1) adecuarse a la capacidad real de aprendizaje del discente, según su grado de desarrollo psíquico; 2) adecuarse a los intereses de éstos.

Respecto al primer requisito señalaré algunas implicaciones didácticas: 1ª) Antes de iniciar un aprendizaje, será preciso determinar si el sujeto tiene los requisitos previos a dicho aprendizaje; 2ª) Determinar las etapas en el desarrollo del programa, en función de los estadios del desarrollo lingüístico del discente. 3ª) Variar el modo de enseñanza, en función del desarrollo psicológico: proceder de una enseñanza globalizada a otra analítica y sistemática.

La implicación didáctica más significativa del Cognitivismo es la creciente preocupación por la aportación del alumno en su proceso de aprendizaje: el alumno participa en la construcción del conocimiento.

Señalar, igualmente, que la concepción del aprendizaje cognitivista en sus elementos significativos, junto con la concepción de la lengua como instrumento de interacción social se integran en la opción metodológica de los denominados enfoques comunicativos. El principio general de aprendizaje que subyace en el enfoque comunicativo es que las actividades y tareas, que implican la comunicación y el uso de la lengua en clase, promueven el proceso de aprendizaje y le ayudan.

Es necesario considerar el énfasis que este enfoque pone en el proceso mismo de aprendizaje, y en el papel que juegan cada uno de los elementos del mismo. El profesorado deja de ser el centro de atención y asume un papel diversificado que engloba un gran número de funciones:

El alumnado pasa a tener un papel más central, siendo responsable de su proceso de aprendizaje, con una participación más activa en el desarrollo de la clase: tomando decisiones, poniendo en juego su capacidad de iniciativa, desarrollando su creatividad y sus propias estrategias de aprendizaje. Los materiales y actividades deben ser del interés del alumnado no sólo en su contenido lingüístico, sino en los temas que se tratan, las tareas que se proponen y las funciones que engloban. Su diseño y elección deben realizarse de acuerdo con las características particulares del grupo de alumnos y alumnas a los que van dirigidos.

Por último, tan solo nos queda mencionar, el paradigma o modelo interaccionista. Dicho paradigma toma aspectos de los modelos conductistas y cognitivos. La interacción entre los aprendices y los hablantes nativos de la lengua meta con todo lo que ello conlleva (negociación de significados, modificaciones en el mensaje, etc.) es fundamental para que haya aprendizaje. (Long, 1985).

El aprendizaje contextual y compartido es una de las principales manifestaciones de este paradigma. El contexto se convierte en el medio y recurso principal que favorece la motivación al aprendizaje y facilita la conceptualización.

1.4 Modelos de aprendizaje de segundas lenguas

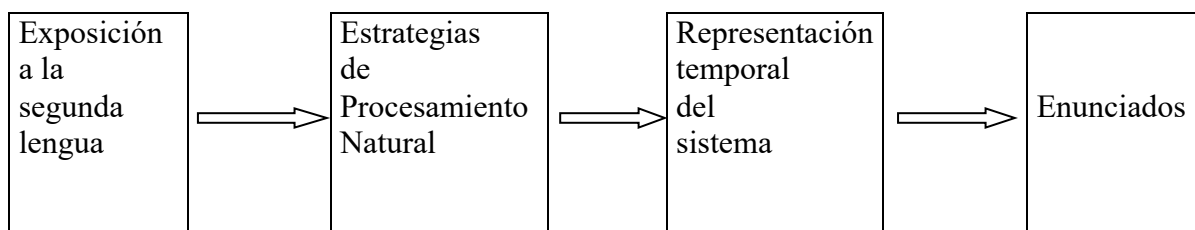
Littlewood (1984:69 y sig.) realiza el siguiente estudio de los modelos de aprendizaje de SL:

- Modelo de construcción creativa:

Según este modelo, el discente construye una serie de representaciones internas del sistema de la SL. Esto sucede como resultado de estrategias de procesamiento naturales y de la exposición a la SL en situaciones comunicativas.

Este modelo debe mucho a los similares propuestos para el aprendizaje de la 1L y se puede representar así:

Figura 1. Modelo general de construcción creativa



Fuente: Littlewood (1984:69)

La mayoría de la evidencia para este modelo, proviene del último aspecto: “enunciados” (“utterances”: expresiones, uso del idioma del alumno). Estas expresiones nos permiten sacar conclusiones acerca de la clase de sistema que el estudiante ha interiorizado, estudiando, por ejemplo, sus errores o la aparición de un elemento lingüístico determinado en el uso que el alumno hace de él (ej., las reglas que utiliza para formar la negación o la interrogación).

Examinando los pasos anteriores del modelo, se pueden hacer hipótesis sobre las estrategias que pueden llevar al alumno a formar estas reglas con la base de su exposición a la lengua. Las estrategias más importantes parecen ser la generalización, la transferencia, la reducción de la redundancia y la imitación.

La clase de exposición a SL sobre la que pueden operar dichas estrategias con más eficacia, puede compartir muchas de las características del lenguaje que usan los adultos con los niños, sobre todo en lo referente a una comunicación clara y relevante.

La hipótesis de la aculturización es complementaria del modelo anterior. Este concepto considera que mientras más interesada esté una persona en integrarse en la comunidad de la SL, mejor será el desarrollo de su progreso en la misma. La contribución más importante de esta hipótesis o modelo es que ayuda a explicar los factores motivacionales que dan lugar a los procesos de construcción creativa.

Estas situaciones se dan en las sociedades donde existen grupos minoritarios que pueden o no integrarse en el mayoritario. Los individuos del grupo minoritario pueden

conformarse con la comunicación lingüística funcional para cubrir sus necesidades mínimas de sobrevivencia (como pueda ser el caso de una persona mayor que no le interesa en absoluto la sociedad en la que vive por circunstancias de emigración de los jóvenes, por el ejemplo), o por el contrario, desear el uso de un lenguaje que le permita llenar adecuadamente las funciones sociales, como sería el caso de los jóvenes que han emigrado.

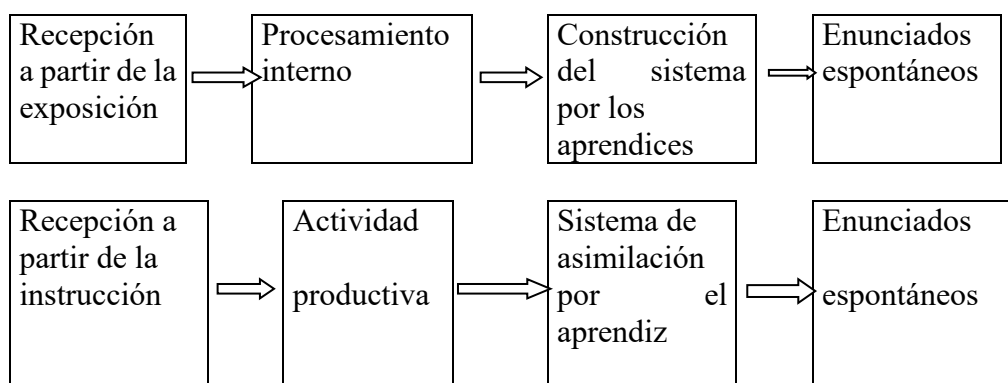
Otro aspecto, complementario del modelo de construcción creativa, es la consideración del aprendizaje de SL como la elaboración de un código sencillo. Este código parece basarse en la existencia de mecanismos de comunicación universal, por medio de los cuales los habitantes reducen los sistemas lingüísticos a los mínimos indispensables, como sucede en el lenguaje de los niños o en las lenguas “pidgins”.

Este sistema también es complementario al constructivo, puesto que su base es la construcción creativa por medio de procesos tales como la generalización y la transferencia de la propia lengua, cuyo grado depende de la relación existente entre los dos idiomas de que se trate.

Dos modelos del proceso de enseñanza:

- Modelo de construcción creativa
- Modelo usado normalmente (por habilidades)

Figura 2. Modelos para la enseñanza de una segunda lengua



Fuente: Basado en Littlewood (1984)

Vemos que las diferencias entre ambos son:

- a) el diferente papel que en el segundo se da a la actividad productiva
- b) la lengua que recibe el alumno en el segundo modelo incluye la presentación de muestras controladas del idioma, junto con guías referentes al sistema subyacente
- c) el sistema que se espera interioricen los sujetos no es construido por ellos mismos, sino impuesto secuencialmente por un agente externo.

En el segundo modelo se pone el énfasis en el desempeño de una habilidad. En el caso del lenguaje, como en el desempeño de cualquier habilidad, existe la faceta cognitiva y la de la conducta. El aspecto cognitivo implica la interiorización de planes para crear la conducta adecuada, como pueden ser en el caso del uso del lenguaje, planes para utilizar

las reglas gramaticales, procedimientos para seleccionar el vocabulario o el conocimiento de las convenciones sociales que gobiernan el lenguaje.

Los aspectos de la conducta implican la automatización de esos planes de tal manera que puedan ser convertidos en un desempeño fluido en el tiempo real en que se necesiten. Esto se consigue principalmente con la práctica, por medio de actividades lingüísticas productivas, jugando en este caso las actividades receptivas un papel menos definido.

El aprendizaje de una habilidad puede ser dividido y subdividido en sus componentes aislados para la práctica analítica que luego se reconstruye en la práctica global de la habilidad y que puede realizarse por la naturaleza jerárquica del uso del lenguaje, desde el más alto o estructuración totalmente correcta de un mensaje en todos sus aspectos, hasta el más elemental o sencillo como pueda ser la habilidad motora para la articulación fonética.

En este segundo modelo, el estudiante va pasando por los diversos niveles de jerarquía del uso del lenguaje, hasta dominarlos todos, con lo que llega a la fluidez deseable. Hasta llegar a este punto, la falta de automatización de los niveles elementales necesita atención consciente, lo que dificulta la fluidez o produce errores, cuando a la persona le falta la información necesaria o la capacidad de atención para elaborar los planes adecuados. Estos errores pueden ser por transferencia de la propia lengua o por sobregeneralización debida a la activación de planes inapropiados dentro del sistema de la SL.

Littlewood intenta reconciliar ambos modelos. En primer lugar, considera que los dos hacen las mismas funciones sobre la meta del aprendizaje: los estudiantes deben llegar a poseer un conjunto de estructuras cognitivas (reglas o planes de actuación) para poder usar el lenguaje, pero el camino o método que sigue cada uno de los modelos difiere. El primero se refiere al aspecto subconsciente o adquisición y el segundo, al consciente o aprendizaje. La elección entre ambos dependerá en gran manera del contexto en que desarrollemos nuestras actividades, que nos hará decidimos por una metodología más “natural” o más “didáctica”,

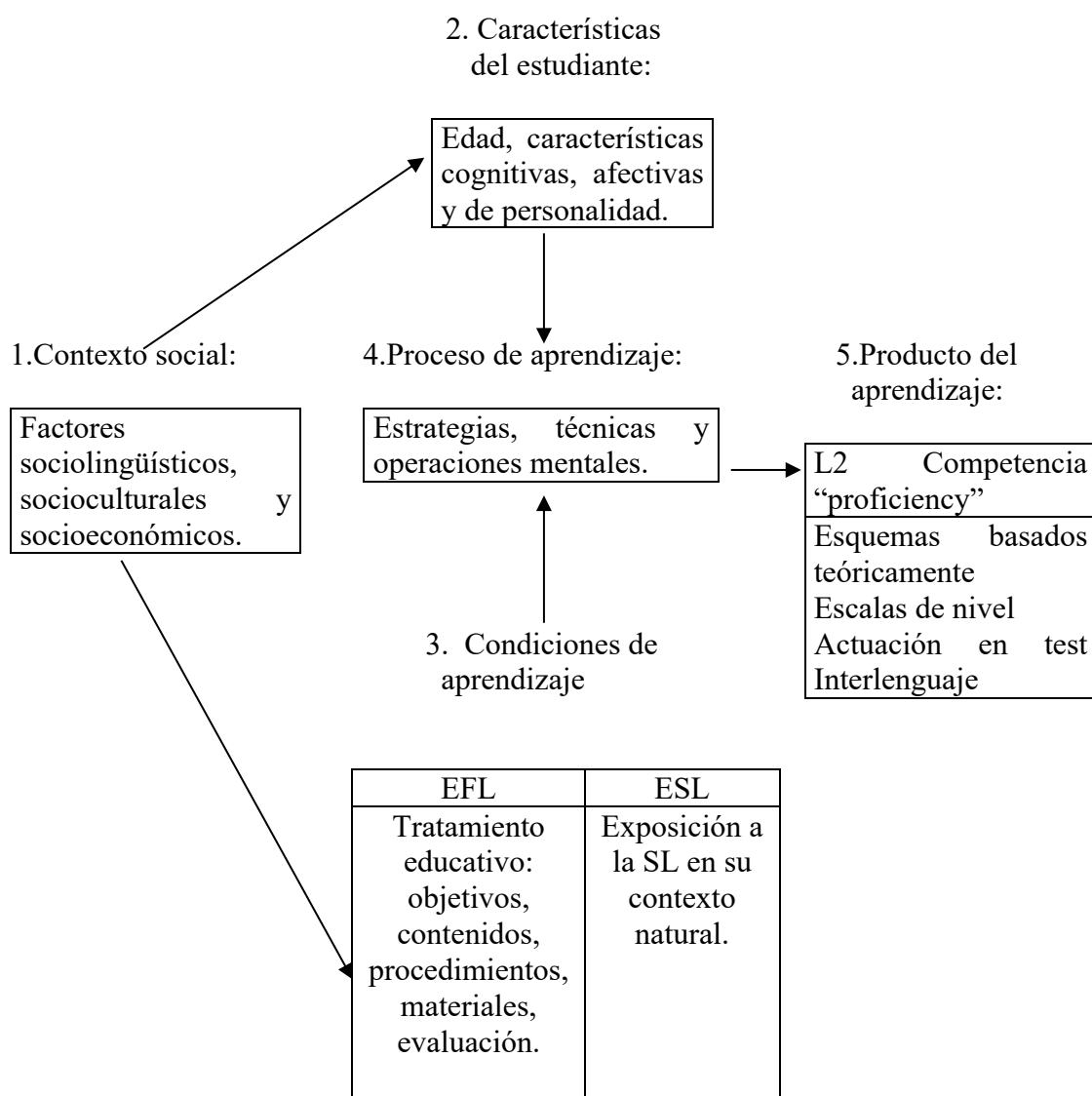
Otro sistema de unificar ambas teorías es integrar los dos sistemas en otro más amplio, como sería el modelo de aprendizaje social, que depende de las siguientes condiciones básicas: motivación, representación interna de los rasgos cruciales de la conducta que se tiene que aprender, práctica de estas representaciones para que se conviertan en una actuación verdadera y retroalimentación del éxito o fallo de la actuación.

Como conclusión, el autor expone que considerar ambos modelos excluyentes es una simplificación errónea y que entre los procesos puramente subconscientes o los puramente conscientes, es más realista pensar que ambos se mezclan en diversos grados. Como el conocimiento que se tiene de lo que sucede realmente en el terreno psicológico es muy limitado, debemos esperar que la investigación sobre el tema, pueda aclarar estos puntos.

Stern (1987:337 y sig.) expone que los estudios e investigaciones sobre psicología del estudio de SL y sobre los procesos de aprendizaje, no pueden ser considerados como definitivos y la aproximación de los usuarios a éstos, debe ser cauta, puesto que “en muchos casos las teorías con que se opera son provisionales y la evidencia de la investigación es algunas veces, cuestionable o no existe”

La aportación de Stern al tema es la presentación de un marco que permite el análisis de los factores esenciales que intervienen en el proceso de aprendizaje de SL, identificando las variables que se consideran esenciales y cómo reaccionan entre sí. Este marco ha sido resultado de recientes investigaciones y representa una síntesis consensuada de las posiciones de los diferentes autores, como se ve en el siguiente gráfico que hemos tomado y traducido de Stern:

Figura 3. Factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de S.L.



Fuente: Stern (1987:338)

En este diagrama, las variables 1, contexto social, 2, características del alumno y 3, condiciones de aprendizaje, se representan como determinantes de la variable 4, proceso de aprendizaje y de la 5, producto del mismo.

El estudio de cada uno de los puntos y de la interacción entre ellos, es fuente de decisiones para los protagonistas de todos los niveles instructivos, aunque como dijimos al principio del comentario de Stern, las investigaciones y estudios teóricos sobre el tema no sean conclusivas de un modo absoluto.

1.5 La mediación de la Lingüística Aplicada

La preocupación por la dificultad que supone la profesionalización de la enseñanza de idiomas, se ha reflejado en la bibliografía sobre el tema en las tres o cuatro últimas décadas, que han estado caracterizadas por la búsqueda de un marco auténticamente científico y de bases teóricas adecuadas. (Stern, 1987:35.).

Este autor expone que desde los años 40 a los 60 se pensaba que la aplicación de la lingüística y de la psicología darían las mejores bases para resolver este problema, pero los cambios que tuvieron lugar en estas disciplinas en los años 60 y 70, hicieron desaparecer dichas esperanzas. También se comprendió que la interacción entre la enseñanza de idiomas como la actividad práctica que es y el desarrollo teórico de las ciencias del lenguaje, no era una cosa tan fácil como parecía en periodos anteriores.

Por ello, un cierto número de científicos consideró que la solución estaba en acudir a la lingüística aplicada, como mediadora entre la lingüística pura y la práctica didáctica. Entre estos autores Stern cita a Halliday, McIntosh y Stevens (1964), Mackey (1965), Corder (1973), etc.

Por otro lado, estos mismos teóricos, en especial Corder, avisaron que el papel de la lingüística aplicada, aunque muy importante en áreas específicas, era limitado, sobre todo en campos tales como la política educativa y en aspectos de pedagogía general y metodología. Otros aspectos restrictivos con respecto a la lingüística aplicada y de gran importancia en la enseñanza de las lenguas extranjeras, son los sociales, los económicos, etc. Stern cita la larga controversia con respecto a este tema que tuvo lugar en Estados Unidos entre los años 73 y 78 (Kaplan, 1980), cuando se fundó la “American Association of Applied linguistics” como demostración de que el problema no estaba resuelto en esos años.

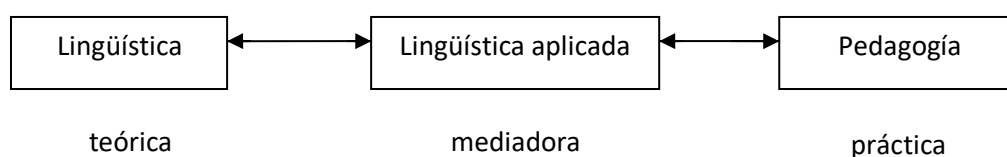
El debate cristalizó en algunas preguntas básicas en esta problemática:

3 ¿Cuál es la ciencia del lenguaje que debe apoyar la enseñanza de lenguas extranjeras y cuál es la relación más eficaz entre dicha ciencia y la práctica?

4 ¿Qué otros factores además de las ciencias del lenguaje juegan un papel importante en la teoría de enseñanza de idiomas?

Entre los modelos propuestos para resolver esta problemática aparece el de Campbell (1980):

Figura 4. La mediación de la Lingüística Aplicada

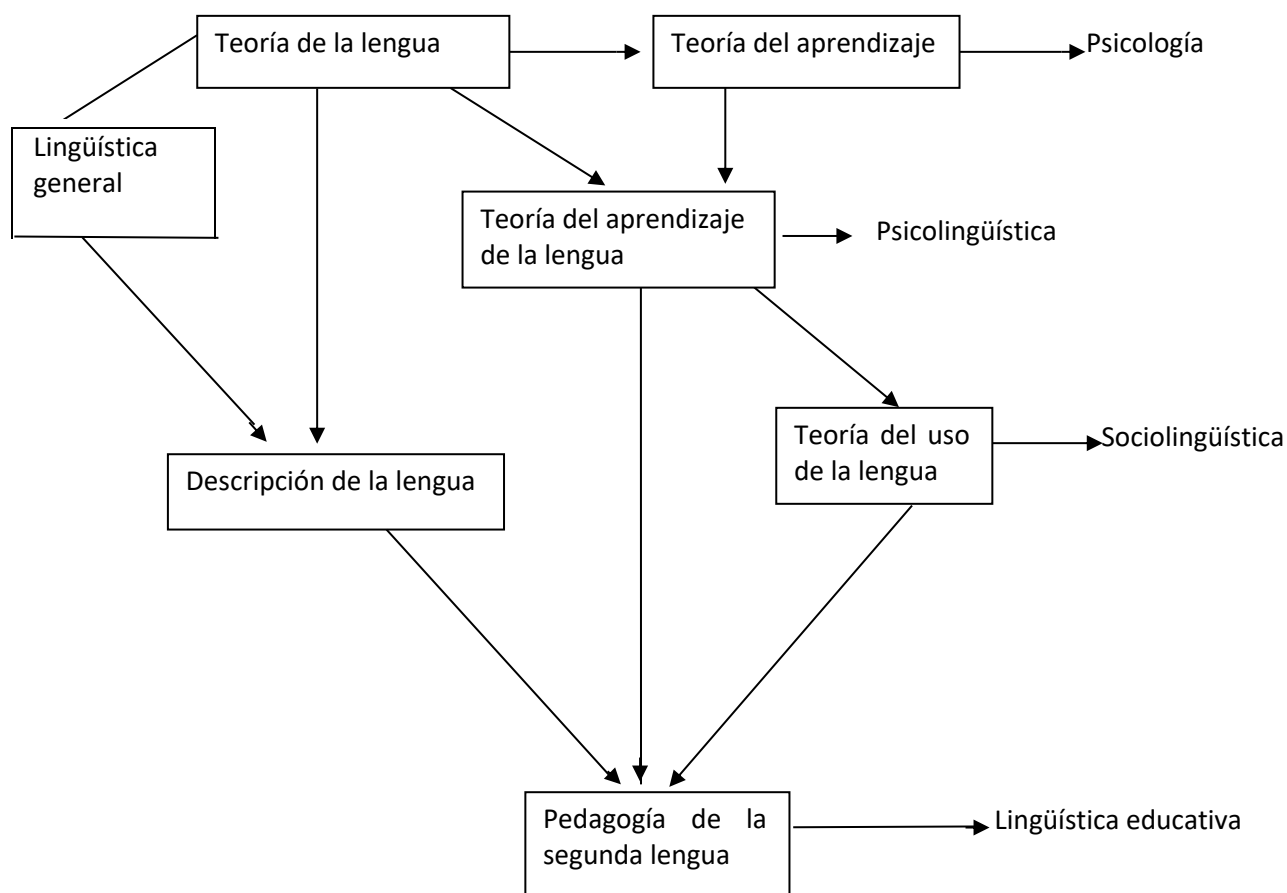


Fuente: Stern (1987:37)

Puesto que el mismo Campbell considera este modelo insuficiente, propone la siguiente modificación:

El modelo de Spolsky (1978) presenta las diferentes relaciones entre las ciencias del lenguaje y su enseñanza:

Figura 5. Modelo de la Lingüística Educativa según Spolsky (1978).



Fuente: Modelo de Spolsky en Stern (1987: 37)

Como vemos en estos modelos y en todos los que se ocupan de las relaciones entre las ciencias del lenguaje y su didáctica, la lingüística aplicada ocupa un lugar entre las demás disciplinas, conformando una visión interdisciplinar.

Vez y Valcárcel (1988: 15) consideran que la lingüística aplicada cumple una función “mediadora” pues el teórico de esta disciplina “con el punto de mira puesto en la clase de idiomas, recoge de las ciencias lingüísticas la información que considera relevante y la canaliza hacia el esclarecimiento de problemas prácticos relacionados con el aprendizaje de las lenguas”

Por otro lado, esta influencia es recíproca, puesto que muchas veces es el lingüista aplicado el que influye al teórico, pues como dice Widdowson (1979: 243) el práctico “no tiene siempre por qué esperar a que el teórico le suministre algo que aplicar” sino que “debe seguir su camino en la aplicación pedagógica”

Vez y Valcárcel (op.cit.: 15) en esta misma línea entienden que:

la lingüística aplicada tiene que ir dando respuesta con prudencia, pero con decisión, a la demanda urgente de una enseñanza de idiomas más eficaz, integrando en su campo de acción la experiencia diaria del profesor de lenguas... en este sentido la lingüística aplicada y la didáctica de idiomas, tienen una clara identificación de objetivos: la resolución de problemas.

Marcos Marín y Sánchez Lobato (1991) subrayan el carácter interdisciplinar y de intersección con otras disciplinas, en referencia a las aportaciones que, en este mismo sentido, hacen Kaplan (1980) y Ebnetter (1982): “Como puede observarse fácilmente, el campo de actividad de la Lingüística Aplicada se encuentra protagonizado por muy diferentes ópticas de estudio del lenguaje, todas ellas convergentes hacia la misma realidad.” (Marcos Marín y Sánchez Lobato, 1991: 19)

Más recientemente, Payrató (1998) señala lo siguiente:

[...] la lingüística aplicada puede entenderse como una orientación o una dimensión de la investigación lingüística en el conjunto de campos de estudio de las ciencias del lenguaje. Con esta orientación, y desde un marco teórico interdisciplinario, la lingüística aplicada tiene una finalidad práctica consistente en resolver los problemas provocados por los procesos comunicativos propios de las sociedades actuales. (Payrató, 1998: 33)

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, podemos observar que entre la lingüística aplicada y la didáctica de las lenguas existen numerosos puntos de intersección, de ahí que para Widdowson la segunda no puede hacer caso omiso de lo que la primera pueda aportarle y, en consecuencia, reivindique el papel de la lingüística aplicada, en cuanto rama teórica de la didáctica de la lengua y como generadora de modelos que puedan servir de base a la didáctica. Para él, la responsabilidad de la lingüística aplicada consiste en la consideración de los criterios necesarios para un enfoque lingüístico relevante para la educación, en la búsqueda de un modelo que recurra y apele a la experiencia del aprendiente en cuanto usuario de la lengua.

El término lingüística aplicada sugiere que ésta debe ocuparse del uso que pueda darse a los hallazgos de la lingüística teórica con el fin de resolver problemas de diverso tipo que puedan surgir en un ámbito diferente. La estrecha asociación de la lingüística aplicada con la enseñanza de la lengua (...) se basa en la creencia de que tales hallazgos necesariamente han de tener importancia para la enseñanza de las lenguas (...) Cuestionar esta creencia puede parecer perverso, y sin embargo es lo que me propongo hacer (...). Deseo señalar que el cometido principal de la lingüística aplicada debe consistir en el establecimiento de conceptos o modelos lingüísticos apropiados al ámbito pedagógico sin prejuzgar el tema suponiendo que un modelo lingüístico relevante inevitablemente tiene que derivarse de un modelo formal de descripción lingüística en sentido técnico. (Widdowson 1984: 7)

En la actualidad, el marco de referencia en que se inscribe la Lingüística Aplicada es en el de las Ciencias del Lenguaje, y se podría definir como una disciplina en la que converge un cuerpo de conocimientos teórico-prácticos que se proyectan en el aprendizaje de las lenguas. Dicha convergencia para que resulte fructífera, como señala Payrató (1998):

exige conocimientos de índoles muy diversas: pedagógicos, en el modo de programar secuencias de aprendizaje; psicológicos, en la medida en que es necesario enfrentarse a comportamientos y a innumerables diferencias de orden personal; antropológicos, pues el aprendizaje de una lengua constituye en último extremo un proceso de aculturización; etc. [...] La situación descrita no es exclusiva del campo de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas. Muy al contrario, es el paradigma de cuanto sucede en la mayoría de restantes áreas que hoy en día tienden a englobarse dentro de la lingüística aplicada. (Payrató, 1998:21-22)

1.6 La Didáctica Específica vs la Lingüística Aplicada

A partir de los aspectos señalados anteriormente, tenemos que decir que la fundamentación conceptual y epistemológica de la Lingüística Aplicada encuentra puntos de intersección y de convergencia con la Didáctica, ya que mientras que el objeto de estudio de la primera es el aprendizaje de las lenguas, la Didáctica como disciplina autónoma en el campo de las Ciencias de la Educación tiene como finalidad el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La Didáctica, como macrodisciplina, se diversifica en función de los contenidos de las disciplinas que se enseñan. En este sentido, suscribimos plenamente el análisis que hace Salvador Mata (1994) a este respecto:

En efecto, si la Didáctica se constituye como una teoría de la enseñanza (una teoría sobre un objeto-modelo). Si el objeto-modelo incluye como elemento estructural los objetivos y éstos se especifican en función de los contenidos de aprendizaje (es decir, contenidos culturales), como éstos difieren (no son idénticos en cada disciplina) entonces se justifican las didácticas específicas. (Salvador Mata, 1994: 28)

Así pues, las respectivas didácticas específicas cobran sentido por el objeto enseñable (la materia o contenido del acto didáctico), que remite a la especificidad del contenido o saber que se enseña.

En consecuencia, la didáctica específica se nutre de los contenidos presentes en el currículum.

Desde esta perspectiva, como indica Sobejano (2003): “Las más actualizadas teorías del currículum sí han tenido muy en cuenta el papel de los contenidos culturales en la educación y por ello las didácticas específicas se han considerado *hijas del currículum*.” (Sobejano, 2003:23)

Y es evidente que, si las disciplinas se diferencian entre sí por tener su propio objeto, contenido y método, en las actividades de la enseñanza y el aprendizaje los contenidos deben tener un papel relevante y los métodos de enseñanza tener en cuenta las características propias de cada campo del saber.

La legitimidad y sustantividad propia de la Didáctica Específica en el campo de las lenguas tiene como marco teórico preferente la propuesta de Galisson (1994) quien plantea una “Didáctica de las Lenguas y las Culturas” como disciplina autónoma (tanto respecto de la Lingüística como de la Psicolingüística), aunque ya en Galisson (1990) se conceptualizan los principios que se debería asentar la enseñanza-aprendizaje de las lenguas y las culturas en general.

A modo de síntesis, a continuación, señalamos las relaciones de las didácticas específicas con las Ciencias de la Educación para llegar a las siguientes conclusiones:

1. Las didácticas específicas son Ciencias de la educación porque tratan cuestiones de la transmisión del conocimiento en los niveles educativos y las integran con las disciplinas de referencia. Las didácticas específicas se constituyen como un *sistema que incorpora las teorías y modelos de todas las Ciencias de la Educación de una manera integrada y adaptada a los contenidos de la ciencia*.

2. *Se consideran hijas del currículum* y su condición de disciplinas jóvenes, en construcción, permitirá el desarrollo del saber educativo, estudiando la evolución de los programas y aportando métodos para la práctica en el aula.

3. A diferencia de la Didáctica general, que trata de los procesos de aprendizaje en sí mismos, *las didácticas específicas ponen el acento en la enseñanza y el aprendizaje de unos contenidos concretos*.

4. Las didácticas específicas son disciplinas profesionalizadoras, en el sentido de construirse sobre la práctica y proporcionar al profesor de la materia correspondiente todo el bagaje para una actividad docente consciente, actualizada científicamente y responsable. (Sobejano, 2003: 28)

De cualquier forma, quisiéramos señalar que el tema objeto de este estudio, se inscribe en el marco de la Didáctica en general y de la Didáctica específica de lenguas extranjeras en particular. Como hemos venido diciendo, la Didáctica de lenguas extranjeras tiene sustantividad propia y se diferencia netamente de la Didáctica General, por la especificación del objeto o materia de enseñanza. Podríamos decir que la didáctica de cualquier disciplina se ve en la situación de tomar prestados una serie de datos de las ciencias teóricas, fundamentalmente de dos: por un lado, de aquella o aquellas ciencias que se ocupan del mismo objeto de conocimiento que la didáctica pretende transmitir y, por otro lado, de las diversas teorías psicológicas que den cuenta de los mecanismos por los que se produce el aprendizaje. A este respecto, suscribimos la definición que Castañar hace de la Didáctica como: “una disciplina que, partiendo de las aportaciones de la Lingüística y de las Ciencias de la Educación, se propone determinar qué se debe enseñar y cómo se debe enseñar” (Vicens Castañar, 1992:18)

Disciplinas científicas y disciplinas didácticas constituyen por tanto dos tipos de actividad que comparten determinados campos de interés común, pero cada uno de los cuales se ha fijado sus propios objetivos y tiene sus propios intereses. Stern (1987: 147) lo expone con estas palabras:

En ciertos aspectos la perspectiva lingüística y la de la didáctica son diferentes. Una de las grandes aspiraciones de la lingüística es el desarrollo de una teoría de la lengua. Otra la creación de herramientas conceptuales para la descripción de las lenguas naturales en general. La didáctica de la lengua tiene un objetivo práctico, cual es el aprendizaje efectivo de la lengua, y se propone enseñar lenguas concretas. Por tanto, hay una diferencia de propósito y de intención entre el papel del lingüista y el del profesor de lengua, y debemos tener presente que las necesidades prácticas de la enseñanza de lenguas, en cuanto a la actividad aplicada, y los intereses teóricos de la lingüística en cuanto ciencia no siempre serán coincidentes.

De este modo, la Didáctica tiene la voluntad de constituirse como una ciencia que desarrolle su propia propuesta teórica, basándose de modo paralelo su investigación de manera empírica, a través del análisis de lo que ocurre en el aula, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.

La Didáctica de las lenguas extranjeras debe así elaborar y componer el material lingüístico de acuerdo con las investigaciones efectuadas por la Lingüística, a partir de otros principios que corrigen y completan tales investigaciones, como son una serie de presupuestos derivados de la Psicología, de la Sociología y de la Pedagogía.

Tal marco interdisciplinar en el que se mueve la Didáctica de las lenguas extranjeras es el que permite la determinación de una serie de principios generales de actuación, que se concretan posteriormente en una acción didáctica específica, caracterizada por:

- a) el establecimiento de unos objetivos educativos propios, dentro de un marco general por supuesto;
- b) la selección y la organización de unos contenidos de formación;
- c) la fijación de una serie de procedimientos y de técnicas adecuados que desembocan en la elaboración de propuestas de actuación concretas en clase.

A partir de los aspectos anteriormente mencionados, y desde la convicción de que el marco en el que se inscribe el objeto de nuestro estudio es el de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, entendemos que los presupuestos de la teoría curricular, junto con los de la Didáctica Específica, son los que mejor se adaptan a fin de poder actuar e intervenir en las situaciones de enseñanza-aprendizaje concretas y lograr una enseñanza más eficaz.

1.7 El concepto de programa en la didáctica de lenguas extranjeras

El sentido de “programa”, en la literatura pedagógica disciplinar, no siempre ha sido todo lo clara que fuera de desear, sobre todo cuando dicho concepto es analizado desde distintas lenguas. Los términos utilizados en inglés y en francés, son generalmente polisémicos. A ello habría que añadir, en el caso del inglés, la riqueza de matices entre el inglés británico y el inglés americano, en cuanto a las palabras “cursus” y “syllabus” en particular. A continuación, pasamos a detallar las aportaciones de algunos de los autores más relevantes, en el ámbito de la Didáctica, que estudian esta problemática.

Strevens (1977) en su análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje, señala doce elementos, entre los cuales, la elaboración de programas, no constituye más que uno de ellos. Un programa es para él, todo a la vez:

1. un instrumento administrativo;
2. una guía para el profesor;
3. una propuesta de qué y cómo hay que enseñar.

El repertorio de contenidos que hay que enseñar se estructura en unidades de enseñanza-aprendizaje, siguiendo determinados criterios de selección (“selection”) y de progresión (“grading”).

A veces el programa indica un determinado tipo de enfoque, pero no siempre es el caso.

Richards y Rodgers (1986), toman como referencia las definiciones propuestas por E. M. Anthony (1963 1ª edición, 1965), en su célebre artículo relativo a los términos “approach”, “method” y “technique”. Para ellos el método no está definido únicamente en función de un determinado enfoque ni como justificación de un cierto uso de técnicas de clase. El método se constituye como un conjunto compuesto de tres elementos:

1. un enfoque, que representa el fundamento teórico del método y que se refiere a las teorías sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje;
2. una concepción metodológica (traducción del término “design”);
3. unos procedimientos pedagógicos (técnicas, prácticas, actividades diversas).

“Por tanto, un método se relaciona en el plano teórico con un enfoque, viene determinado por un diseño en lo relativo a la organización, y se aplica en la práctica con un procedimiento.” (Richards & Rodgers, 1998:23).

Desde esta concepción, el programa (“syllabus”) es el primer elemento de la concepción metodológica ya que define los contenidos de enseñanza que se van a utilizar, en función de los tres factores que determinan la situación de enseñanza-aprendizaje: el alumno, el profesor y los materiales de enseñanza, precisándose respectivamente el papel asignado a cada uno de ellos.

Después de distinguir tres grandes tipos de programas (estructural, funcional e interaccional), los autores definen de este modo los principios de la elaboración de programas:

Con respecto a la selección y la organización de los contenidos, la concepción metodológica es el elemento del método que trata:

1. unos objetivos generales (es decir, la selección de habilidades que se han de enseñar);
2. unos objetivos específicos (es decir, el vocabulario propuesto y el nivel a enseñar según una metodología basada en la comunicación);
3. los criterios de selección, distribución y organización de los contenidos lingüísticos y/o temáticos (por ejemplo: frecuencia, facilidad de aprendizaje, complejidad relativa, utilidad personal);

4. la forma en la que éstos contenidos se presentan en el programa (estructuras gramaticales, situaciones, temas, funciones, intercambios).

Todos estos aspectos habrán de tenerse presentes a la hora de diseñar los respectivos programas de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Más adelante, teniendo en cuenta la relación entre métodos y programas de enseñanza, los autores que estudiamos presentan, de manera más precisa, el alcance que, en su opinión, se ha de dar al término *programa*.

Tradicionalmente el término programa se ha usado para referirse a la forma en la que se especifica el contenido lingüístico en un curso o en un método. Inevitablemente, el término se ha asociado estrechamente con métodos más centrados en el resultado que en el proceso. Se pueden identificar los programas y los principios de programación de los métodos Audiolingüístico, Estructural-Situacional y de los métodos Nocionales-Funcionales, así como de los enfoques de fines específicos. El programa que subyace en los métodos Situacional y Audiolingüístico consiste en una lista de elementos y construcciones gramaticales, frecuentemente junto a una lista asociada de elementos de vocabulario (Fries y Fries, 1961; Alexander et al., 1975). Los programas nocio-funcionales especifican el contenido comunicativo de un curso por lo que a funciones, nociones, temas, gramática y vocabulario se refiere. Estos programas generalmente se determinan antes de la enseñanza, y por esta razón se han llamado “programas apriorísticos.

El término programa, sin embargo, se utiliza con menor frecuencia en los métodos basados en el proceso, en los que las consideraciones sobre el contenido de la lengua son frecuentemente secundarias”. (Richards & Rodgers, 1998:28).

Coincidimos con Pastor Cesteros (2004) cuando señala que los conceptos de currículo y programa no deben ser confundidos, dado que el primero es mucho más amplio y engloba otros muchos factores (Cf. 4.3. La Enseñanza de Lenguas Extranjeras y la Teoría del Currículum. Perspectiva histórica, p. 92).

El programa es simplemente la descripción del contenido de un curso y el orden en que se ha de impartir, mientras que el currículo, como estamos viendo, engloba otros muchos factores y es, por tanto, más amplio. Así, nos encontramos con que los programas de enseñanza de segundas lenguas pueden ser de diversos tipos; un programa estructural se organizará en función de unidades gramaticales y vocabulario; un programa situacional se vertebrará a través del modelo de lengua que se necesita en diferentes contextos y situaciones; un programa nocio-funcional se basará en los significados y las funciones comunicativas que el aprendiz necesita para expresarse en la lengua meta; o un programa por tareas, finalmente, se organizará alrededor de tales unidades de trabajo. En cualquiera de estos tipos de programa nos encontramos frente a distintos modos de presentar los contenidos, pero éstos constituyen, como decíamos, sólo una parte de los componentes del currículo. (Pastor Cesteros, 2004: 166)

1.8 Tipología de programas

Peter Strevens (1977) distingue tres tipos de programas que se corresponden con los tres grandes períodos que jalonan la enseñanza de las lenguas en los últimos decenios:

- programas de base lingüística;
- programas de base situacional;
- programas de base nocional y semántica.

Acabamos de ver cómo Richards y Rodgers (1986), (1998) señalaban, igualmente, varios tipos de programas, asociados a los enfoques que se derivan de su correspondiente concepción metodológica.

La tipología de Stern comporta cuatro concepciones sobre el papel de los programas en los sistemas de enseñanza pública, representadas, cada una de ellas, por una o dos personalidades invitadas al simposio de Toronto de 1983.

En dicho simposio, fruto de las intervenciones de diversos especialistas en el ámbito curricular de la enseñanza de las lenguas, se decantan cuatro grandes tendencias o “escuelas”: la escuela de Lancaster (representada por Breen y Candlin), la escuela de Londres (Widdowson y Brumfit), la escuela de Toronto (Allen y Stern) y la de la canadiense Janice Yalden, a medio camino entre los dos precedentes.

Una de las primeras constataciones fue la oposición fundamental entre dos concepciones diametralmente opuestas:

- *la Escuela de Londres* para quienes el programa constituye una necesidad previa a cualquier intervención pedagógica. Destacar, en este sentido, el punto de vista de Brumfit quien subraya que el programa debe especificar contenidos (lingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos, culturales y de sustancia) y una progresión considerada como “inevitable”;

- *la Escuela de Lancaster*, representada en el simposio por C. Candlin y M. Breen, señala que cualquier “inventario previo” de ítems de lengua, como los que encontramos en los programas del Consejo de Europa, es para ellos “inaceptable”. Para Candlin, en particular, “Los programas son constructos sociales, producidos en las clases, de manera interdependiente por los profesores y los alumnos”. Lo que determina que el programa sea concebido no como un inventario previo sino, más bien, como un informe retrospectivo, acerca de lo que se ha realizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otra de las posiciones representada en el simposio fue la de Janice Yalden, situada a medio camino entre “la Escuela de Londres” y “la Escuela de Toronto”. Dicha autora se siente próxima a las tendencias reflejadas por el Consejo de Europa cuando considera que la base de los programas no es el uso lingüístico sino, más bien, la utilización de la lengua para fines comunicativos. Piensa que la identificación de las necesidades de los usuarios, impone una determinada selección de contenidos, que habrán de presentarse desde una doble progresión: lineal y en espiral.

Finalmente, “la Escuela de Toronto” (Allen y Stern) añade a los contenidos estructurales y funcionales de los programas, un papel primordial reservado a la utilización de la lengua extranjera para la enseñanza de otras disciplinas. Aquí se percibe una clara influencia del contexto canadiense y de las experiencias de enseñanza de una segunda lengua por “inmersión”. La idea principal que podemos destacar de esta tendencia es la necesaria integración de los diferentes componentes de un programa.

Si se trata de sacar las principales conclusiones derivadas del simposio de Toronto, desde un esfuerzo de clarificar el alcance y el sentido que se ha de dar al concepto de programa. H. Stern señala que “todos los participantes se pusieron de acuerdo a la hora de considerar que un programa de lenguas vivas se interesa por los contenidos, los

objetivos y la progresión”. Las divergencias aparecen, sobre todo, al considerar el lugar reservado a los aspectos metodológicos de la enseñanza, ya que mientras que para algunos éstos deben considerarse como parte integrante del programa, para otros, como Widdowson, es preferible dejarlos fuera y respetar la libertad del profesor.

La tipología de D. Wilkins (Wilkins, 1976) representa dos tipos de programas: los de orientación analítica y los de orientación sintética.

Desde un “enfoque sintético”, el programa se fundamenta en la acumulación progresiva de unidades lingüísticas (gramaticales y léxicas) presentes en cada unidad didáctica (módulo o lección).

El alumno recibe una información lingüística o *input* que se espera que aprenda y provoque en él una respuesta correcta. Así pues, es al alumno a quien corresponde “re-sintetizar” los contenidos lingüísticos que le han sido presentados previamente. El inconveniente de este tipo de programas, generalmente de corte gramatical, es que los elementos gramaticales que han sido introducidos paso a paso y de forma acumulativa agrupando determinadas estructuras (“staging”) y siguiendo un orden progresivo de enseñanza-aprendizaje (“sequencing”), responde a criterios forzosamente arbitrarios o, al menos discutibles, en cuanto al orden o progresión adoptados.

Los “enfoques analíticos” presentan un tipo de sílabo en fragmentos de distinta complejidad con mayor dedicación a los aspectos comunicativos que a los puramente gramaticales. Los programas nocionales-funcionales y los situacionales corresponden a un enfoque analítico, en el sentido que señala Wilkins. En estos sílabos se presta mayor atención a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, aunque éstos no llegan a intervenir en el proceso docente que continua en manos del profesor y del programa.

De este modo, elaboró dos tipos de categorías que tuvieron y siguen teniendo gran influencia en el desarrollo de los llamados “Communicative Syllabus”.

La primera de las categorías se conoce como “*category of communicative function*”, entendiendo por función el propósito o la intención por la que utilizamos la lengua al comunicarnos con otras personas. O, dicho de otro modo, en las funciones del lenguaje se concretan las diferentes necesidades lingüísticas que los hablantes de una lengua poseen para poder comunicarse (saber dar y pedir una información, aceptar o rechazar una invitación, narrar un acontecimiento, etc.).

La segunda categoría denominada “semántico-gramatical” o también “*Notion*” engloba los conceptos o significados que se expresan en el lenguaje. Como, por ejemplo, las nociones que expresan cantidad, dimensiones, situación en el espacio, frecuencia, duración, etc.

1.9 Las aportaciones del Proyecto “Lenguas vivas” nº 4 del Consejo de Europa

Los expertos del Consejo de Europa bajo la dirección de J. Trim propusieron una nueva manera de determinar los objetivos de aprendizaje de una lengua extranjera, a partir de los denominados niveles-umbrales, facilitando, de este modo, una inestimable ayuda a los profesores, autores de métodos o responsables pedagógicos de diversos países, a la hora de diseñar o establecer los programas de lenguas. Las aportaciones de este grupo de expertos cristalizaron en la publicación de *Systems Development in Adult Language Learning* (Trim & al. 1973). Es el primer intento de definición de un “nivel umbral” lingüístico, es decir, de los conocimientos y competencias básicos necesarios para que un adulto pueda abordar, con cierta confianza, las transacciones y los contactos básicos de la vida corriente en un país extranjero. Son de especial interés el modelo de necesidades de los adultos y el análisis de los problemas que se plantean al definir los objetivos en términos operativos.

Más adelante, en 1975, ve la luz la publicación de *The Threshold Level* para la enseñanza del inglés (van Ek, 1975) que constituye la primera aplicación a gran escala de los principios que habían animado los trabajos del Consejo de Europa. Se trata de un análisis detallado de lo que es la aptitud para sobrevivir en una lengua extranjera mediante la realización de ciertas funciones lingüísticas que expresan o hacen referencia a unas nociones. Cuando hablamos realizamos unas funciones (afirmar, ordenar, persuadir, pedir excusas, etc.), y al realizarlas expresamos ciertas nociones o nos referimos a ellas (pedimos excusas por haber llegado tarde, a una reunión, ayer, etc.). Las funciones que debemos ejercer y las nociones que debemos manejar dependen de la situación de comunicación en la que nos encontramos y de la naturaleza de la comunicación. A partir de estos principios generales *The Threshold Level*, de una manera intuitiva enumera esas situaciones, las caracteriza según el contexto en el que la comunicación se vaya a realizar de acuerdo con el estatuto de los interlocutores y los temas que vayan a ser abordados para pasar, en último término, a repertoriar las realizaciones lingüísticas (estructuras gramaticales y expresiones léxicas) correspondientes. No obstante, en *The Threshold Level*, la gramática y el léxico aparecen como elementos constitutivos de los enunciados que ilustran las funciones de comunicación, pero sin clasificación específica ni indicación alguna de progresión. El apéndice gramatical es un simple inventario alfabético de términos y categorías gramaticales, que difícilmente ayuda a planificar los contenidos correspondientes, de la misma utilidad que las tradicionales listas alfabéticas de vocabulario.

En principio, *The Threshold Level* fue concebido para adultos, pero muy pronto se dieron cuenta sus realizadores que este nivel podría ser útil a los alumnos que realizaran estudios medios y servir de base a sus respectivos programas escolares. Se elaboró, pues, una versión especial de *The Threshold Level* para uso escolar, *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools* (van Ek, 1976) y su correspondiente para la enseñanza del francés, *Un Niveau-Seuil* (Coste & al. 1976).

La principal aportación de *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools* ha sido la de describir, de la manera más precisa posible, la competencia alcanzada en la lengua extranjera en términos de habilidades; es decir, de lo que el alumno es capaz de hacer con la lengua, más que de los conocimientos lingüísticos sobre ésta. Se trata, pues, de lo que Wilkins, llama en su *Notional Syllabuses*, una estrategia “analítica” en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La consecuencia inmediata, más relevante para la elaboración de programas, es el dejar atrás la concepción lingüística tradicional o estructural para poner el acento en el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Sin embargo, no hay que olvidar que los niveles-umbrales no constituyen “per se” programas de enseñanza-aprendizaje de lenguas, sino un instrumento al servicio de sus potenciales usuarios: diseñadores de programas, autores de métodos o manuales, profesores, o responsables pedagógicos. En esta misma línea, es el propio Jan van Ek, quien presenta el *Threshold level for schools* como un instrumento de referencia que da pie al objetivo de base del aprendizaje de una lengua extranjera en la enseñanza obligatoria.

Una de las carencias o puntos débiles que podemos encontrar en *Threshold level for schools* es, precisamente, la ausencia de contenidos culturales junto con la minimización de la lectura y de la expresión escrita que se reduce a una simple propuesta de intercambios de correspondencias con alumnos de otros países.

Otro problema, y no de menor calado, es la ausencia de cualquier tipo de progresión o de sugerencias en cuanto al reparto en el tiempo del material lingüístico que se ha de

enseñar (funciones, nociones y formas lingüísticas). Para paliar esa ausencia de progresión y dado que el Threshold level for schools contenía materia para dos o tres años de estudio del inglés en contexto escolar, con cerca de 1600 palabras de vocabulario, se vio la necesidad de reducir, alrededor de la mitad de los contenidos del nivel-umbral inicial, dando lugar a una nueva publicación, el *Waystage* (van Ek & Alexander, 1977) que representa un objetivo inferior al mínimo de competencia en lengua extranjera.

Los criterios o principios de progresión manejados son los siguientes:

- Que el alumno realice lo antes posible una gama de funciones del lenguaje muy extensa.
- Enseñar preferentemente al principio las formas más sencillas.
- Enseñar des del principio aquello que el alumno pueda utilizar inmediatamente.
- Proporcionar aquellos conocimientos básicos que permitan posteriormente proseguir el estudio de la lengua.

Con ello se intenta definir los conocimientos necesarios para subvenir a las necesidades de comunicación consideradas indispensables en los contactos con personas que hablan la lengua extranjera.

Más recientemente, la revisión y ampliación del modelo del nivel umbral se llevó a cabo por van Ek en 1991. En este sentido las diversas versiones de Niveles Umbral se adaptan a las características y necesidades de sus respectivas situaciones como señalan van Ek y Trim en el prólogo:

Estas versiones [del Nivel Umbral en diversas lenguas] no han consistido en meras traducciones. En cada caso los objetivos prioritarios han tomado en cuenta no sólo las categorías semánticas presentes de forma obligada en la gramática de las lenguas respectivas, sino también las diferencias de los distintos culturales. Además, los investigadores responsables de cada proyecto han aportado frecuentemente nuevas ideas al desarrollo del modelo básico. El Threshold Level no es en sí mismo un sílabo sino una declaración de objetivos. Invariablemente sus usuarios lo han adoptado de acuerdo a esos objetivos y han aplicado libremente sus propios criterios para añadir y eliminarlas categorías y exponentes que consideraban pertinentes. (Van EK y Trim 1991).

Las novedades de la versión de 1991 consisten en incluir estrategias del discurso y estrategias compensatorias, así como un componente sociocultural explícito. Las funciones se agrupan nuevamente en seis categorías, pero éstas son distintas de las anteriores: 1) dar y pedir información objetiva, 2) expresión y comprobación de actitudes, 3) persuasión, 4) usos sociales de la lengua, 5) estructura del discurso, 6) restablecimiento de la comunicación. La lengua es la más amplia y se subdivide en: a) acuerdo y desacuerdo, b) conocimiento, c) modalidad, d) voluntad, e) emociones y f) valoraciones morales.

Como ya habíamos señalado, es interesante observar que el concepto general de “nivel umbral” fue presentado como marco descriptivo, no específico para una sola lengua en particular. Las nociones y funciones que allí se establecen son un punto de partida para su aplicación particular a diversas lenguas. Lo que se considera común a las diversas lenguas son las “intenciones del hablante”, que el proyecto del Consejo de Europa denomina “funciones”. Las distintas formas lingüísticas que puede adoptar la formulación de esas intenciones reciben el nombre de “exponentes”.

[Las funciones lingüísticas] se realizan de forma directa si un exponente se usa con su significado convencional, es decir, con el significado que se le asignaría normalmente si se usara de forma aislada (...). Las posibilidades de realización

indirecta de las funciones lingüísticas varían según el contexto situacional y lingüístico de un acto comunicativo. Esta variación es tan grande que no resulta posible hacer una descripción y selección sistemática con vista a nuestro objetivo. Los exponentes que proponemos, por tanto, son en general aquello que se considera que realizan las funciones directamente. (Van Ek y Trim, 1991: 23)

1.10 Rasgos definitorios de los diferentes tipos de currículo de lenguas extranjeras y su aplicación.

Hasta la llegada de los enfoques nocional-funcionales las formas lingüísticas constituían las únicas unidades en torno a las cuales se articulaban los programas: oraciones, estructuras morfosintácticas, vocabulario, fonética. Los enfoques nocional-funcionales introducen el componente semántico-pragmático en la definición de unidades del programa, desde entonces, el concepto de programación ha sufrido una evolución considerable, como presentaremos a continuación.

En primer lugar, como hemos visto, las unidades gramaticales fueron sustituidas por unidades nocional-funcionales. A partir de los trabajos de D. Wilkins (Notional Syllabuses) y de los distintos Niveles Umbral publicados por el Consejo de Europa, los programas institucionales, los manuales de enseñanza, etc., empezaron a organizarse en torno a unas unidades distintas de las gramaticales. Se trata de categorías semánticas (las nociones) y pragmáticas (las funciones) que permiten describir las distintas acciones que los hablantes realizan en su uso de la lengua. Dicho en otras palabras, las unidades de programación consisten, en este estadio, en los contenidos lingüísticos que se juzgan necesarios para la comunicación.

Pronto se vieron las limitaciones de este modelo, ya que la comunicación no se establece, únicamente, mediante la utilización automática de unos contenidos lingüísticos, sino que comporta una serie de procesos para la selección de los contenidos adecuados a cada contexto de uso, de ahí surgen unas propuestas que reclaman una mayor atención a los procesos. Si en la primera fase comunicativa se habían sustituido los contenidos gramaticales por contenidos comunicativos, ahora se propone la sustitución de los contenidos por los procesos. M Breen lo expresa de este modo:

He señalado anteriormente que todo sílabo expresa una cierta concepción de la lengua, del proceso de aprendizaje y de la aportación que pueda realizar el aula. La mayor parte de las veces los que han elaborado sílabos han dado prioridad al primero de estos tres aspectos. El sílabo de contenidos concebido de antemano recoge la selección y organización del contenido lingüístico y de su uso en determinadas situaciones, que su autor ha efectuado. Éste dibuja el mapa empezando por el destino: el resultado es que la totalidad del resto del mapa – la ruta a través de la nueva lengua y de la actuación en esa lengua- la mayor parte de las veces está predeterminada y limitada por sus propios objetivos y resultados previstos. Una orientación alternativa daría prioridad a la propia ruta poniendo el foco de atención en los medios con los que se llega a la nueva lengua, prioridad al proceso de cambio que es el aprendizaje y al potencial del aula, a los recursos psicológicos y sociales que los aprendientes en el contexto del aula aplican al uso de la nueva lengua. (Breen, 1984:52).

Los sílabos de procesos representan así una mayor preocupación por la capacidad de comunicarse que por un repertorio de recursos para la comunicación, consideran la actividad de aprender la lengua tan importante como la lengua misma.

En esta misma línea de reflexión, Breen (1987) propone dos paradigmas o modelos de referencia en el diseño de programas, y, dentro de cada modelo, dos diferentes prototipos.

El primer modelo de referencia es el constituido por los *planes sistemáticos* (*propositional plans*), que comprenden, a su vez, los prototipos de los programas gramaticales o formales y los programas funcionales.

1.10.1 Los programas formales

Con relación a los programas formales hay que decir que este tipo de programas se utilizan en un currículum centrado en la lengua objeto de estudio, de tal manera, que los objetivos que se pretenden alcanzar tratan de dotar al alumno de la denominada "competencia lingüística". Lo que interesa en este tipo de programas; es decir, el qué se aprende consiste, básicamente, en la adquisición de un conjunto de estructuras gramaticales de manera sistemática y reglada. En este contexto los ejercicios estructurales y el dominio mecánico de la lengua incluida en los drills son la meta relevante.

Por otra parte, en cuanto a la selección y secuenciación de contenidos hay que decir que se trata de modelos rígidos e inalterables. En este sentido son programas cerrados en los que no es posible modificar ni el qué ni el cuándo se aprende, sea cual sea el desarrollo del proceso de aprendizaje.

Desde el punto de vista de las capacidades que se pretende alcanzar, este tipo de programas aborda el aprendizaje de las cuatro destrezas básicas (entender, hablar, leer y escribir) en términos de corrección lingüística priorizando las destrezas receptivas (escribir y leer) en la medida que estas favorecen el de las productivas (hablar y escribir).

Los presupuestos pedagógicos de los programas formales expuestos anteriormente tienen su desarrollo y expansión durante la década de los años 50 y 60. En este período asistimos a una clara formulación y definición de los objetivos pedagógicos, cuya base responde fundamentalmente a la necesidad de establecer una progresión lingüística estrictamente controlada. Se precisan los niveles lingüísticos (inicial, medio, avanzado: 1, 2, 3) de acuerdo con el número de palabras y estructuras que se ha de aprender a utilizar, e incluso el número de horas necesarias para su adquisición.

Por otro lado, la definición precisa y rigurosa de los niveles, contenidos y capacidades que se ponen en juego implica a su vez el que los procedimientos de medida empleados sean necesariamente objetivos y precisos. De ahí la proliferación de los tests y otros instrumentos de evaluación encaminados a verificar los progresos alcanzados en cuanto a las cuatro destrezas comunicativas fundamentales (comprensión y expresión oral y comprensión y expresión escrita).

Así pues y como resumen de todo lo dicho en relación con los diseños de programas de lengua de tipo formal, habría que insistir en el hecho de que tanto desde la especificidad de la didáctica de las lenguas extranjeras como desde la teoría del currículum existe una decidida afirmación del modelo de corte conductista basado en una clara definición y estructuración de los objetivos de acuerdo con propuestas de conductas observables y medibles.

A este respecto, Gimeno Sacristán (1986) afirma que la pedagogía por objetivos conforma un paradigma en el que se plantean distintas aportaciones con una base común.

En este contexto, las taxonomías de objetivos adquieren un papel relevante, sobre todo a la hora de establecer objetivos concretos y de conducta a partir de otros más generales, sin olvidar, por otra parte, la preocupación por ver en qué medida se logran esos objetivos.

1.10.2 Los programas funcionales

En los años 70 con la aparición de las nuevas tendencias metodológicas, de tipo comunicativo el sentido y el alcance de los objetivos, así como su formulación, reviste un nuevo carácter por cuanto que estos se han de adaptar a las exigencias y necesidades de los alumnos, así como a la dimensión social de la lengua en tanto que medio de comunicación.

Desde esta nueva perspectiva a la hora de formular objetivos trataremos de no perder de vista lo que es más importante en nuestra enseñanza; es decir, el aspecto comunicativo de la misma, y a que nuestros alumnos lo tengan en cuenta.

El Enfoque Comunicativo nos permite por tanto ir mucho más lejos. Es muy adecuado para dar a los alumnos una idea de lo que necesitan aprender de lo que han aprendido y de lo que todavía tienen que aprender. Permite que los objetivos, no sólo generales, sino también los específicos de cada unidad, se expresen de tal manera que los alumnos entiendan lo que están haciendo y por qué lo tienen que hacer. Posibilita a los alumnos comprobar su propio progreso, no sólo porque el profesor lo confirme, sino porque ellos mismos se dan cuenta de hasta donde han llegado y de lo que saben o no saben hacer todavía. (Ek, J. A. van, 1979:71)

Aunque se parte de los alumnos para diseñar el contenido de este enfoque, no hay duda de que existen unas necesidades constantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. La enseñanza deberá ir orientada a cubrir esas necesidades de comunicación.

Finalmente, y a modo de resumen nos parece conveniente señalar los rasgos distintivos del tipo de currículum basado en programas de corte funcional:

El syllabus funcional, surgido a mediados de los 70, se focaliza sobre el conocimiento del aprendiz de los actos de habla o de la forma que un aprendiz debe codificar sus intenciones mediante el lenguaje para conseguir su reconocimiento en una situación o actividad social particular. Por eso, las capacidades del aprendiz vienen descritas como su conocimiento para hacer posible el reconocimiento de sus intenciones comunicativas. Desde el punto de vista de la selección, el syllabus categoriza las distintas funciones del lenguaje en forma supraordenada a la vez que incluye funciones subordinadas. Por último, la secuenciación remite a dichas categorías de forma que, inicialmente, se introducen las principales funciones del lenguaje para progresivamente especificarlas, delimitarlas y refinarlas. (Breen 1990:8)

El segundo modelo está constituido por los *planes de procesos (process plans)*, que comprenden los programas basados en tareas y los programas basados en procesos.

Los planes de procesos reconocen la importancia de la interacción en clase, pues consideran que no es el contenido del programa lo que constituye la base del aprendizaje sino el proceso de interacción, que proporciona oportunidades para el aprendizaje que son aprovechadas de forma selectiva por los alumnos. Este nuevo enfoque de los programas de enseñanza supone, en definitiva, un reconocimiento de la importancia de alcanzar un equilibrio entre la planificación de objetivos y contenidos, por una parte, y el desarrollo de las actividades de clase por otra.

A diferencia de los programas proposicionales y en un afán de superar las limitaciones de los currícula organizados a partir de listados de contenidos estructurales o nocional-funcionales, los programas basados en tareas nacen de un currículum centrado en el proceso de aprendizaje en el que se reivindica un currículum de lengua capaz de integrar los diferentes ejes del proceso educativo (objetivos, contenidos, actividades, metodología y evaluación).

1.10.3 Programas basados en tareas

El programa basado en tareas distingue dos tipos de tareas fundamentales: a) tareas de comunicación y b) tareas de aprendizaje.

Las primeras la intención comunicativa del hablante; representando los procesos de comunicación de la vida real en relación a las demandas de las primeras para interpretar, expresar y negociar el significado. Las tareas de aprendizaje posibilitan el que se puedan realizar con éxito las tareas comunicativas, facilitando la participación del alumno y ayudándole a "aprender cómo aprender".

Por otra parte, éstas se seleccionan en función de criterios de metacomunicación, puesto que su fin es proporcionar al alumno los fundamentos necesarios para acometer las tareas de comunicación.; es decir, la exploración de aspectos concretos del sistema lingüístico (determinada regla gramatical, ciertos aspectos de la pronunciación, etc.)

En cuanto a la evaluación, el modelo de currículum basado en el "Enfoque por tareas", pone el acento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y establece que el objetivo de ésta no es sólo el producto (el *qué* se aprende), sino también las actividades por medio de las que se adquiere la competencia comunicativa (el *cómo* y *cuándo* se aprende).

Según Estaire y Zanón (1990:65):

De esta manera, el currículum conjunto surgirá de la negociación entre el profesor y aprendices de cuatro niveles consecutivos: a) el de las decisiones a ser tomadas con respecto al curso de lengua; b) el de los temas/contenidos a desarrollar y los procedimientos para hacerlo; c) el de la selección de las tareas finales a realizar y de las tareas posibilitadoras de las mismas y d) el de la solución de las tareas propiamente dichas en el aula.

Como vemos la evaluación es la pieza clave del proceso de aprendizaje por tareas ya que el diseño y desarrollo de cada una de las tareas realizadas comporta la negociación previa y el análisis de los resultados obtenidos.

1.10.4 Los programas procesuales

Con relación a los programas procesuales propiamente dichos, tan solo interesa señalar que son una ampliación del programa basado en tareas, en los que el alumno y profesor se constituyen en agentes de su propia programación, al margen de cualquier planificación externa:

La programación procesual es el reconocimiento de que cualquier programa, por muy cuidadosamente planificado que esté, nunca es trabajado tal como el plan propone porque los alumnos y el profesor están comprometidos con su propio proceso que requiere de ellos la reinterpretación del plan si éste tiene que hacerse real (Breen 1990:25).

Finalmente, y como resumen de los diferentes tipos de currículum expuestos, hay que decir que los programas proposicionales inciden en el *qué* se aprende, mientras que los procesuales ponen el acento en el *cómo* se aprende...

Como subraya Eisner (1985) en su estudio acerca de "Los objetivos educativos, ¿ayuda o estorbo?": El hecho de predecir los resultados con anterioridad al proceso, parece un tanto precipitado ya que, dada la complejidad de la enseñanza, en muchas ocasiones los resultados se alejan de lo previsto inicialmente.

Widdowson presenta la distinción semántica entre una enseñanza de la lengua "como comunicación" y una enseñanza de la lengua "para la comunicación". Enseñar la lengua como comunicación equivale a limitarse a presentarla en unidades fragmentarias (las

nociones y las funciones) corriendo el riesgo de que los enunciados, presentados de este modo, pierdan el carácter de comunicación. Lo que se debe hacer es prestar el apoyo didáctico necesario para que la lengua se use y aprenda comunicativamente; es decir, trabajar con la lengua para realizar la comunicación.

Lo que cabe hacer es llevar al aprendiente a la constatación de que la lengua extranjera opera por medio de los mismos principios comunicativos que la suya propia. La cooperación interactiva sirve para negociar los medios de tipo tanto proposicional como ilocutivo y esta negociación se ha de llevar a cabo de tal forma que se mantenga el equilibrio entre el imperativo cooperativo y el territorial. Es probable que los procedimientos de desarrollo proposicional de realización ilocutiva y de presentación de la imagen sean transferibles de la lengua materna a la conducta en lengua extranjera en la medida en que ésta se presente en el aula de forma congruente con la experiencia que el aprendiente tiene de la lengua natural. (Widdowson, 1984: 225)

Por tanto, el contenido de un programa de aprendizaje no puede reducirse a las diferentes unidades de los distintos subsistemas lingüísticos (fonético, morfosintáctico, léxico), sino que debe incluir los distintos procesos de comunicación y de aprendizaje por los que deberá pasar el aprendiente.

Estos planteamientos han dado lugar, como hemos expuesto anteriormente, a lo que se ha llamado “sílabos de procesos” (M Breen, C Candlin, Prabhu), como contraposición a los “sílabos de contenidos”.

Wilkins (1973), al que ya nos hemos referido, fue el primero en establecer la distinción teórica entre los tipos de sílabos analíticos y sintéticos, con estos dos adjetivos no se refiere a la actividad del programador del sílabo sino a la que realiza el aprendiente. Su propuesta consiste en pasar del sílabo sintético –en el cual el aprendiente realiza la síntesis de las distintas unidades lingüísticas que el programador del sílabo ha analizado y que le son suministradas de forma sintética- al analítico, en el que el aprendiente recibe unidades lingüísticas comunicativas de rango superior –las nociones y las funciones- y a partir de ellas deberá ser capaz de analizar los constituyentes gramaticales y léxicos de rango inferior.

White (1988) propone una nueva clasificación en dos tipos que llama A y B. Los sílabos del tipo A se centran en el contenido de lo que se desea aprender, es decir, los rasgos propios de una determinada L2, los de tipo B, en la forma en que hay que aprender esa lengua. En los de tipo A se especifican los objetivos de aprendizaje reales y están centrados en la lengua; es decir, en el “qué” del aprendizaje; se analiza y divide el componente lingüístico con el fin de realizar una preselección de contenidos y la especificación de objetivos que tiene lugar durante el curso de aprendizaje. Mientras que los primeros se caracterizan para White por ser externos al aprendiente: es el profesor quien toma las decisiones y se evalúa el éxito y fracaso en términos de logro y maestría del dominio de la lengua; los segundos, por ser internos al aprendiente, negociados por profesor y alumnos como responsables conjuntos de las decisiones, por insistir más en el proceso del aprendizaje que en su contenido y por evaluar la consecución de los objetivos en relación con los criterios de éxito que tengan los propios aprendientes.

Richards (1990) propone una lista que recoge algunos de los tipos de programas más significativos que podemos encontrar hoy en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Aunque la lista recoge los tipos generales, hay que tener en cuenta que son posibles las variantes de estos tipos o bien la combinación de varios de ellos (Richards, op. cit.:9):

1. Estructural (organizado fundamentalmente alrededor de la gramática y de modelos de estructuras).
2. Funcional (organizado alrededor de funciones comunicativas, como identificar, informar, corregir, describir).
3. Nocional (organizado alrededor de categorías conceptuales, como duración, cantidad, ubicación).
4. Temático (organizado alrededor de temas, como salud, comida, vestido).
5. Situacional (organizado alrededor de situaciones y las transacciones asociadas con ellas, como ir de compras, en el banco, en el supermercado)
6. Basado en destrezas (organizado alrededor de destrezas, como escuchar para obtener información general, escuchar para obtener información específica, escuchar para realizar deducciones).
7. Basado en tareas o en actividades (organizado alrededor de actividades, como dibujar mapas, seguir direcciones, seguir instrucciones).

Long y Crookes (1992) señalan que las nociones y las funciones son, en realidad, unidades de análisis de carácter lingüístico, de la misma naturaleza que las unidades que constituyen los programas gramaticales:

... son los exponentes lingüísticos de las nociones y las funciones, esto es, las estructuras, los elementos léxicos, los modelos entonativos, etc., lo que el alumno realmente encuentra en la información de entrada (el *input*), no las nociones o las funciones en sí mismas. La secuencia de estos elementos puede ser diferente del programa gramatical debido a que las formas se agrupan ahora a partir de su función comunicativa en vez de a partir de sus relaciones lingüísticas o supuesta dificultad de aprendizaje; pero tanto el *input* lingüístico como el resultado que se espera del alumno consisten todavía en estructuras aisladas (p. ej., *Le importaría + gerundio, por favor?* -como respuesta educada-), estructuras que no son más plausibles como unidades de adquisición por el hecho de poner más énfasis en su potencial función comunicativa. (Long y Crookes 1992: 32)

En su revisión del desarrollo ulterior de las experiencias de los sílabos de procesos, Long y Crookes (1992) señalan que el sílabo que propone Wilkins sigue siendo sintético, y cae dentro de los de tipo A, junto con los sílabos estructurales. De acuerdo con este punto de vista, la línea divisoria entre sílabos de tipo A y B no la define el tipo de unidades lingüísticas que constituyen el sílabo, sino el hecho de que los elementos constitutivos del sílabo sean unidades lingüísticas o procesos, no importa, por tanto, que las unidades lingüísticas sean palabras y estructuras (como en la metodología estructural) o nociones y funciones (como Wilkins), siguen siendo unidades discretas que el aprendiente se verá obligado a sintetizar. Long y Crookes consideran, como conclusión, que cualquiera que sea la unidad de análisis de los programas sintéticos –la estructura, la función, la noción, el tema, la situación-, este grupo de programas presenta, entre otros, los siguientes problemas: están orientados sólo hacia el resultado y no hacia el proceso de aprendizaje; el contenido del programa se basa exclusivamente en un análisis de la propia lengua, ya sea abierto, como en el caso de la estructura, la noción o la función, ya sea encubierto, como en el caso del tema o de la situación; no hay apoyo teórico que permita afirmar que los elementos lingüísticos que constituyen estos programas sean unidades significativas de adquisición de lengua desde la perspectiva del alumno.

Los sílabos de procesos, por el contrario, son verdaderamente analíticos y de ellos se han desarrollado tres modelos: el sílabo de procedimientos de Prabhu (1987), el sílabo de procesos propiamente dicho de Breen (1984), y el sílabo de tareas, propuesto entre otros por Long (1985), Candlin y Murphy (1987), Nunan (1988) y Estaire y Zanón (1990). En opinión de Long y Crookes, los sílabos de tareas, combinados con un foco de atención a la forma, garantizan mejores resultados.

Los programas basados en tareas parten de un rechazo de los elementos lingüísticos –ya sean estructuras, nociones o funciones- como unidades de análisis, y optan por la tarea como eje para el enfoque de un tipo de programa en el que los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje tienen prioridad sobre el análisis lingüístico centrado en el producto o resultado que el alumno debe llegar a dominar.

D. Nunan (1988a: 159) define el concepto de tarea del siguiente modo:

“Una *tarea* es un momento docente que contiene unos componentes lingüísticos y una *actividad* o serie de actividades derivadas de dichos componentes que el estudiante ha de llevar a cabo”.

La tarea comprende, pues, no sólo una actividad o serie de actividades que giran en torno a la resolución de un problema sino también una serie de objetivos y los medios de que dispone el alumno para su ejecución.

Las tendencias metodológicas actuales apuntan hacia la necesidad de integrar dichas actividades en un proyecto mayor.

Según Hernández Aguiar y Sepúlveda Barrios (1993: 141) “la tarea final es una tarea de comunicación, evaluadora de la competencia y actuación comunicativa del alumno, que aglutina todos los componentes temáticos, lingüísticos y literarios de la unidad”.

Más adelante, definen la tarea como: “un conjunto de actividades prolongadas en el tiempo, que desencadenan procesos cognitivos y comunicativos dirigidos al aprendizaje de la lengua y la literatura, integradoras de cultura, y diseñadas con objetivos, estructuras, esquemas de actuación y evaluación” (1993: 141)

Willis (1996: 26-28) distingue varios tipos de tareas; muchas de ellas nos brindan la oportunidad no sólo de integrar las cuatro destrezas, como propone la autora, sino de desarrollar una serie de capacidades abstractas que deben ser el objetivo primario en cualquier tipo de docencia:

1. Enumeración (*Listing*). Este tipo de tarea implica la utilización de las técnicas de *brainstorming* y *fac. -finding*.

2. Organización y estructuración (*Ordering and sorting*). Aquí se propicia el desarrollo de los procesos de secuenciación, ordenación por rango, categorización y clasificación de elementos.

3. Comparación (*Comparing*). Implica el cotejar información de naturaleza semejante, pero de procedencia distinta o bien contrastar diferentes versiones con el fin de identificar las divergencias y analogías, de forma que se agrupen los puntos comunes por un lado y las diferencias por otro.

4. Resolución de problemas (*Problem solving*). Se requiere aquí razonar e implica procesos de expresión de hipótesis, describir experiencias, comparar alternativas y evaluarlas, así como llegar a una solución.

5. Compartir experiencias personales (*Sharing personal experiences*). Se intenta que los alumnos hagan uso de la lengua auténtica, mientras relatan alguna experiencia de tipo personal.

6. Tareas creativas (*Creative tasks*). Suele combinar varios de los tipos descritos con anterioridad. Son trabajos que exigen mayor elaboración en parejas o grupos y en ocasiones, se hace necesaria la investigación fuera del aula.

Así mismo, Nunan (1988b) establece una diferenciación entre *programas orientados hacia el producto*, que se centran en el conocimiento y las destrezas que los alumnos deben alcanzar como resultado de la enseñanza, y *programas orientados hacia el proceso*, que se centran en las experiencias de aprendizaje y prestan más

importancia a la manera en que se enseña que a la consecución de unos objetivos finales de aprendizaje.

Si lo que interesa, sobre todo, son los objetivos que se pretendan alcanzar, parece más conveniente elaborar un programa muy detallado, en el que todo quede previsto, pero que podría resultar demasiado resistente a cualquier forma de adaptación o reorientación a partir de los intereses o las necesidades de los alumnos, una vez que éste se ejecute. Por el contrario, si se opta por no establecer metas o pautas de actuación y dejamos que el aprendizaje vaya desarrollándose de modo natural en la práctica diaria, pondremos en cuestión la propia validez del programa y su alcance formativo.

Poner todo el peso de la balanza en uno u otro puede llevarnos, sin embargo, a un desequilibrio no deseable, por eso, como señala Yalden (1983), cabe una postura intermedia entre la previsión de un plan de acción en el que todo queda detallado desde el principio y el rechazo a cualquier forma de especificación previa de objetivos y contenidos que pueda asemejarse al programa tradicional. Se trataría de conjugar ambas posiciones, teniendo en consideración las necesidades e intereses de los aprendientes, dejando, así mismo, un margen de libertad a la hora de implementar los programas y guiando el proceso de aprendizaje de los alumnos hacia la autonomía, en la medida de lo posible, ya que éstos no están siempre acostumbrados a responsabilizarse de su propio aprendizaje.

Finalmente, el autor que estudiamos indica que desde los presupuestos psicopedagógicos actuales se está poniendo el acento en el aprendizaje, más que en la enseñanza, con lo que ello supone respecto del grado de implicación del profesor en la dirección y el control de los procesos de uso de la lengua en clase, que queda sensiblemente reducido.

11. CONCLUSIONES

1. Las variables contextuales (tipo de enseñanza, posibilidades de uso...) e individuales (factores cognitivos, afectivos, físicos y psicológicos) condicionan el aprendizaje de una segunda lengua y el diseño de los programas.
2. Necesidad de interrelacionar las investigaciones teóricas con la actuación docente derivada de las orientaciones didácticas contenidas en los programas, en el que ha desempeñado un papel relevante la lingüística aplicada.
3. Acentuar el protagonismo de los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje en el diseño de programas de lenguas extranjeras, permitiendo márgenes de libertad en el ejercicio de la acción didáctico-discente.
4. Los distintos paradigmas que canalizan la docencia en lenguas extranjeras no han de verse como compartimentos estancos, ya que la rentabilidad de una determinada metodología estará en función de los objetivos que se persigna en cada momento.
5. Los dos criterios básicos de organización de los programas de enseñanza son los siguientes:
 - el análisis de la lengua, mediante la consideración de elementos aislados como las estructuras gramaticales o las funciones (*programas lingüísticos*);
 - el análisis de los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje, con la utilización de las tareas como unidades de organización de los programas (*programas psicolingüísticos*)
6. Los programas lingüísticos se interesan especialmente por conocimiento que los alumnos alcanzarán como resultado del aprendizaje de la lengua, mientras que los programas psicolingüísticos se centran en los procesos que conducen hasta ese conocimiento.
7. Los programas lingüísticos otorgan especial importancia a la previsión del plan de enseñanza, mediante la selección de objetivos y contenidos. Los programas psicolingüísticos se interesan más por el desarrollo del plan.
8. El enfoque lingüístico y el psicolingüístico no deben ser considerados necesariamente como mutuamente excluyentes sino como los extremos de un mismo problema, por lo que cabe concebir un modelo que se encuentre en un punto intermedio de ambos enfoques o que responda a una posible síntesis.

CAPÍTULO 2. LAS ESCUELAS LINGÜÍSTICAS Y SU INFLUENCIA EN LA DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS.

El propósito inicial que nos hemos marcado a la hora de establecer un marco de referencia general acerca del estado de la cuestión en el campo de la ASL ha sido considerar la relación que han tenido las ciencias lingüísticas con la didáctica de las lenguas. Veremos también que el flujo de influencias que se han producido como consecuencia de esta relación, se ha plasmado en propuestas metodológicas concretas que, desde diferentes concepciones sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje, tratan de promover una enseñanza de lenguas extranjeras más efectiva.

La relación entre la lingüística y la enseñanza de las lenguas extranjeras ha sido siempre muy estrecha. Los enfoques propuestos por las diversas escuelas lingüísticas han dado lugar a numerosas visiones sobre la naturaleza del lenguaje que han influido considerablemente en la enseñanza de los idiomas.

Aunque actualmente se considera que la lingüística no es la única disciplina que proporciona información a la didáctica de las lenguas extranjeras, el uso extendido del término lingüística aplicada, para referirse al cuerpo de conocimientos que forman las bases de esta disciplina, evidencia una relación muy estrecha.

2.1 Comienzos del estudio de la lingüística: Visión formal de la lengua.

La importancia que se atribuye a la enseñanza de la forma lingüística proviene del estudio académico medieval. El estudio de la gramática, junto con la lógica y la retórica, formaba parte de la filosofía, siendo esta distribución de saberes una herencia de la antigüedad clásica.

Las únicas lenguas que se consideraban dignas de ser aprendidas eran el griego y fundamentalmente el latín. El latín era la lengua oficial de la teología, la medicina y el derecho, y estudiar latín era estudiar su gramática.

Con el Renacimiento nació el interés por las lenguas vernáculas europeas como vehículos de propagación cultural, y como lenguas que merecían ser estudiadas. Se trazó una línea divisoria entre el estudio de la gramática y la literatura, se dio importancia a la exactitud por encima de la fluidez, y se eligió una postura inductiva para el aprendizaje de las reglas gramaticales, anticipando la postura decimonónica de que hay que aprender las lenguas como se hace con la lengua materna.

La importancia creciente que iban adquiriendo las lenguas vernáculas en los siglos posteriores llevó a otro tipo de consideraciones que tendrían una gran influencia en la enseñanza de idiomas. Así, se pensaba que el estudio de una lengua dada se podía realizar favorablemente a través del conocimiento de la lengua propia, y que la gramática latina era un buen modelo para el estudio de la gramática de cualquier lengua.

En esta concepción surgió en Port-Royal, a principios del siglo XVII, la idea de una Gramática general". Según Kelly (1969: 34-55) indica, se consideraba que puesto que el único análisis de una lengua era el desarrollado para el latín, todas las lenguas debían compartir una gramática básica. Este concepto de "gramática general" es un

antecedente de la teoría de una gramática universal, que será retomado, más tarde, por la gramática generativa transformacional.

La creencia en una unidad estructural básica dio origen a lo que denominamos método de enseñanza "Gramática-Traducción". Se basa este método en la traducción de las frases de la lengua extranjera a la lengua materna.

Además, se da el hecho de que en el siglo XIX se va perdiendo la relación entre los modelos literarios y el estudio de la gramática, quedando el estudio de la lengua como el estudio de los sistemas formales, habitualmente asociados a la capacidad de conjugar y de declinar.

Como reacción a este estudio formal de la lengua extranjera, surgen a finales del siglo XIX el Método Natural y el Método Directo. Ambos métodos se basan en la observación del aprendizaje de la lengua materna y son radicales en rechazar la gramática incluso como instrumento de aprendizaje.

2.2 La gramática estructural

Las prácticas tradicionales de la enseñanza de idiomas, que se basan en la traducción y la enseñanza explícita de las categorías gramaticales exclusivamente, mostraban la influencia de una visión de la lengua basada en el análisis comparativo y gramatical.

Jespersen enmarca el estudio de los fenómenos lingüísticos en una perspectiva histórica:

... as soon as one goes beyond the mere statement of individual facts, as soon as one tries to grasp their interconnexion, to understand the phenomena, one enters upon the domain of history, albeit perhaps unconsciously. (Jespersen, 1922:74)

A pesar de la importancia de los estudios lingüísticos realizados en el pasado siglo, no es hasta la llegada del movimiento conocido por estructuralismo, cuando la lingüística empieza a influir en la enseñanza de las lenguas extranjeras de una forma explícita.

El estructuralismo lingüístico nació con la publicación póstuma del *COURS DE LINGUISTIQUE GENERALE* de Saussure en 1916². Este enfoque estructural separaba el estudio sincrónico y diacrónico de las lenguas; la explicación sincrónica se distingue de la diacrónica o histórica, en que es estructural más que casual; en vez de trazar el desarrollo histórico de determinadas formas o significados, muestra la relación entre ambos en una época concreta de un sistema lingüístico concreto.

Saussure no negaba la validez de la explicación histórica defendida por Jespersen, pero señalaba que los modos de explicación sincrónica eran complementarios y que lo diacrónico dependía lógicamente de lo sincrónico.

Otra de las aportaciones de Saussure es la distinción entre “langue” y “parole”, entre sistema lingüístico y conducta lingüística. Este contraste fue reelaborado

² SAUSSURE, F. *Cours de Linguistique Générale*. Paris: Payot, 1976.

más tarde por Chomsky con los términos “competence” (conocimiento de la lengua) y “performance” (conducta lingüística).

De entre las escuelas lingüísticas que, desde Saussure, han tratado de desarrollar una teoría unificada del lenguaje, fue el estructuralismo americano la primera escuela que ejerció una influencia directa en el campo de la enseñanza. Bloomfield (1935) es la figura que encabeza esta escuela. Su mayor preocupación era elevar la lingüística a la categoría de una ciencia de la lengua.

El primer paso que desde su punto de vista se debía dar, era delimitar el ámbito del objeto de estudio. Paralelamente al método científico de investigación en otros campos, los múltiples niveles y variables del complejo fenómeno de la lengua tendrían que ser aislados. El objeto de estudio se restringió a las características formales de los enunciados lingüísticos.

Los niveles de análisis que se consideraban más susceptibles de ser examinados eran: la fonología, la morfología y la sintaxis. El estudio sistemático de la semántica fue en gran parte ignorado, desde el supuesto de que, dado el estado de conocimientos de entonces, cualquier estudio serio del significado dependía de datos que Bloomfield consideraba vagos, poco científicos y mentalistas. Esta exclusión virtual del significado del terreno del estudio científico fue más tarde considerada una de las principales deficiencias del estructuralismo americano. Tendríamos que añadir que Bloomfield era consciente de que el estudio del significado suponía el punto más débil en el estudio del lenguaje.

La aproximación de Bloomfield al estudio de la lengua era descriptiva y empírica. Se procedía recogiendo datos de un corpus dado, y clasificando los elementos lingüísticos (fonemas, morfemas, estructuras y oraciones tipo) de una forma sistemática.

Los estructuralistas americanos mostraron un gran interés por la enseñanza de los idiomas, y trataron de que la nueva visión de la lengua se reflejara en una forma más científica de enseñarla. El profesor, un hablante nativo de la lengua extranjera, tendría que formarse como un lingüista, analizando la lengua y preparando materiales en gradación progresiva.

Este enfoque profesional, casi técnico, de la enseñanza de idiomas, junto con la demanda creciente de profesores de lenguas extranjeras que tuvo lugar en Estados Unidos después de la segunda guerra mundial, originó un auge de la investigación en el campo de la enseñanza de idiomas.

Varias universidades emprendieron la realización de programas de enseñanza. La más fluyente fue, sin duda, la Universidad de Michigan, donde tuvo su origen el término “Lingüística Aplicada”, al ser reconocida esta materia como una asignatura independiente en 1946 (van Els, et alii, 1984).

Los nuevos especialistas en la enseñanza de las lenguas extranjeras se basaron, directamente, en el planteamiento estructuralista del lenguaje, para llevar a cabo el diseño de materiales apropiados para la clase de idiomas, considerando que su tarea principal era la elaboración de estudios descriptivos de las lenguas en cuestión, y análisis comparativos entre la lengua materna y la lengua extranjera.

2.3 Influencia de la psicología conductista en el aprendizaje de las lenguas.

El desarrollo del estructuralismo americano coincidió con el auge de las teorías conductistas de aprendizaje en el campo de la psicología, y éstas influyeron en la propuesta pedagógica de los estructuralistas. El conductismo consideraba al lenguaje como una manifestación más de la conducta humana y, consecuentemente, el aprendizaje de una lengua sería el producto de formación de hábitos, al igual que lo serían otros tipos de aprendizaje. Los hábitos se formarían a través de la cadena asociativa, estímulo-respuesta-refuerzo.

La propia concepción del psicólogo Skinner (1957) con respecto a cómo se desarrollan los hábitos en el caso del comportamiento verbal, toma la forma de condicionamiento operante. Este es un tipo de condicionamiento en el cual un estímulo inicial no necesita ser producido por ningún agente externo para que el sujeto actúe en el medio ambiente. Cuando un operante tiene lugar, puede ser posteriormente condicionado por un refuerzo que, a su vez, puede ser positivo (premio) o negativo (castigo).

El lenguaje es considerado, por tanto, como una serie de hábitos que se van desarrollando a través del condicionamiento operante; desde este punto de vista el niño construye el sistema de la lengua a través de un proceso en el cual los reflejos incondicionados se convierten en condicionados, los sonidos se asocian a través del refuerzo con otros sonidos, las palabras, a su vez, se asocian con otras palabras y así sucesivamente. La imitación de los sonidos, las palabras y las expresiones que oyen los niños y la frecuencia de exposición son otros factores que contribuyen al aprendizaje; a mayor frecuencia de exposición, más fuertemente se adquiere el hábito.

La teoría conductista de formación de hábitos en el aprendizaje de las lenguas maternas se aplicó a la situación de aprendizaje de lenguas extranjeras. De esta forma, se consideró que, por medio de la imitación y el refuerzo, los estudiantes adquirirían los nuevos hábitos de la lengua extranjera.

La nueva orientación de la enseñanza de lenguas extranjeras se expresó en lo que vino a ser conocido como cinco "lemas", que se convirtieron en los principios fundamentales de la enseñanza de las lenguas durante las dos décadas que siguieron a la segunda guerra mundial.

- 1) La lengua es habla, no escritura.
- 2) Una lengua es lo que sus hablantes nativos hablan, no lo que alguien piensa que deberían decir.
- 3) Las lenguas son diferentes entre sí.
- 4) La lengua es un conjunto de hábitos.
- 5) Es importante enseñar la lengua, no enseñar sobre la lengua.

La combinación de la lingüística estructural y la teoría de la formación de hábitos establecieron las bases del Método Audiolingual, y en menor medida del Método audiovisual, los cuales dominaron el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras durante largo tiempo. Se ponía un gran énfasis en establecer una cuidadosa gradación de los elementos lingüísticos que se presentaban al alumnado, y la práctica y la repetición mecánica de estructuras modelo y oraciones tipo constituían los

procedimientos habituales la clase. El objetivo de método era que los alumnos consiguieran un dominio de la lengua oral, equiparable al de los nativos, en primer lugar, desarrollando la destreza de comprensión oral y, a continuación, la de expresión oral. Para alcanzar este objetivo había que servirse de la utilización de diálogos, que debían ser aprendidos de memoria, y de ejercicios de repetición (drills), basados en las estructuras del diálogo, con lo que se pretendía que el alumno desarrollara una respuesta automática ante un estímulo lingüístico.

La influencia directa de la lingüística en la enseñanza de idiomas que se desarrolló en Estados Unidos también tuvo lugar en Europa. En Francia, el CREDIF desarrolló el Método Audiovisual en términos de sistemas de corrección fonética, sistematización de las partes de la unidad didáctica y desarrollo de medios y materiales audiovisuales.

2.4 Chomsky y las teorías generativistas.

Con la metodología estructuralista firmemente establecida en la práctica de la clase, la publicación de los primeros trabajos de Chomsky (1959:26-58) empezaron a poner en tela de juicio los fundamentos teóricos del estructuralismo y, en la misma medida, a cuestionar las bases del Método Audiolingual.

Chomsky criticó el enfoque estructuralista de la gramática desde la perspectiva de que no podía ocuparse de oraciones más complejas, de resolver la ambigüedad de ciertas frases, o de establecer, de una forma pertinente, las relaciones que existen entre las oraciones.

En “Syntactic Structures” Chomsky (1957) propuso un modelo más complejo, compuesto de una estructura sintagmática de base (que era simplemente un desarrollo del análisis de constituyentes inmediatos de los estructuralistas) y un componente transformacional que convertiría el indicador sintagmático subyacente en la estructura superficial.

Chomsky se basa en un sistema de principios altamente estructurado, restrictivo, con determinados parámetros abiertos para ser fijados por la experiencia. Este reducido sistema de principios y sus parámetros actúa entre sí de tal modo que bastan unos pequeños ajustes en su aplicación para provocar enormes diferencias entre las lenguas existentes. Los principios que se detallan son, por ejemplo, aquellos que explican la relación entre un “eferente y aquello a lo que pueda referirse.

Chomsky (1965) hace una clara distinción entre *competencia* (“the speaker-hearer’s knowledge of his language”; Chomsky, 1965: 4) y *actuación (performance)*, que define como: “the actual use of the language in concrete situations” (Chomsky, 1965: 4). La competencia lingüística es el conocimiento de un sistema de la lengua que posibilita al hablante a producir un número ilimitado de oraciones. Por otra parte, la actuación (performance) es una forma de conducta lingüística, la expresión material de la competencia, que puede ser afectada por factores no lingüísticos (contexto en que se encuentra el hablante, convencionalismos sociales, actitudes emocionales, concepción del mundo y mecanismos psicológicos y fisiológicos) que intervienen en la producción de mensajes orales.

La dicotomía entre *competencia* y *actuación* tiene su antecedente en los conceptos de “*langue*” y “*parole*” de Saussure. Sin embargo, Saussure consideraba que “*parole*” son las oraciones que producimos en una lengua determinada, mientras que “*langue*” es un sistema de relaciones. A diferencia de Chomsky, no dice nada sobre las reglas necesarias para construir oraciones.

De acuerdo con Chomsky, la mente humana es capaz de generar un número infinito de frases aplicando las reglas lingüísticas. Así pues, se trata de una creatividad gobernada por reglas; las estructuras superficiales que producimos se ajustan a reglas de formación correcta identificables. Chomsky y los generativistas consideran que la capacidad humana del habla es innata y específica de la especie, transmitida a través del código genético.

Las investigaciones realizadas en el aprendizaje de las lenguas maternas indican que los niños no se limitan a repetir los enunciados de los hablantes adultos, sino que, por un dispositivo de adquisición de la lengua (*language acquisition device*) han inferido o adquirido las reglas gramaticales que gobiernan la formación de frases correctas.

Como alternativa a la propuesta conductista sobre el aprendizaje de la lengua, y desde una posición mentalista, Chomsky (1972) declaró que la adquisición de la lengua tiene lugar como resultado de una facultad lingüística, específica del género humano. Por medio del dispositivo de adquisición de lengua, el niño se forma hipótesis sobre las reglas y regularidades de la lengua hasta que finalmente adquiere la competencia lingüística del hablante adulto. Así pues, Chomsky rechazó el enfoque estructural y las teorías conductistas, señalando que la lengua no se adquiere a través de *condicionantes*, sino por medio de un proceso en el que el niño efectúa hipótesis sobre las formas gramaticales de la lengua en que está inmerso.

Desde la perspectiva de la teoría de Chomsky, la importancia de los contenidos lingüísticos que el niño recibe se limita a que le sirven esencialmente de desencadenante para activar el dispositivo. La aproximación mentalista de Chomsky hacia la adquisición de la lengua implica una desestimación de los factores externos que los conductistas consideraban centrales en el proceso de aprendizaje; esto es, la imitación, la frecuencia del estímulo y el refuerzo, en donde los contenidos servían para modelar y controlar el aprendizaje.

Esta concepción mentalista trajo consigo nuevos replanteamientos sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Desde la perspectiva de la teoría conductista existía una gran preocupación por evitar los errores, que se consideraban causados por interferencia de la lengua materna.

Este tratamiento negativo de los errores fue cuestionado por la concepción mentalista sobre el aprendizaje. Los investigadores, entre los que se encuentra Corder (1978), empezaron a considerar los errores de los estudiantes como un signo del proceso activo del aprendizaje que éstos despliegan tendente hacia el dominio de la lengua extranjera, y de esta forma, la interferencia empezó a contemplarse como una evidencia de que los alumnos siguen ciertas estrategias, cuando interaccionan con hablantes de la lengua extranjera y no tienen todavía los suficientes elementos para hacerlo de una forma correcta.

De esta forma, se consideró que el estudiante, a lo largo de su proceso de aprendizaje, va desplegando diferentes versiones de la lengua extranjera que se desvían en determinados aspectos de la lengua meta, pero que constituyen en sí mismas un sistema

orgánico y productivo al que se ha venido a denominar "interlengua" (término acuñado por Selinker) (1972:79-101).

Sin embargo, el alto grado de abstracción y complejidad de la descripción lingüística que propone Chomsky ha hecho difícil la elaboración de materiales de enseñanza basados en la gramática generativa. El mismo Chomsky ha expresado su escepticismo sobre la aplicación tanto de la lingüística como de la psicología al campo de la enseñanza de lenguas.

... I am, frankly, rather sceptical about the significance for the teaching of languages, of such insights and understanding as have been attained in linguistics and psychology. Chomsky (1966:43)

No obstante, la gramática generativa ha tenido de hecho una influencia importante en la enseñanza de lenguas y refleja y enfatiza el carácter productivo y creativo de la lengua, negando determinadamente que ésta se reduzca a un mero conjunto de respuestas condicionadas a estímulos.

2.5 La hipótesis de la construcción creativa: Dulay, Burt y Krashen.

Por otra parte, Dulay y Burt (1978) propusieron la contrapartida de la hipótesis del dispositivo de adquisición de la lengua aplicada a la lengua extranjera, a la que llamaron "La hipótesis de la construcción creativa": De la misma forma que la adquisición de la lengua materna es el producto de un dispositivo de adquisición de lengua, por medio del cual el niño relaciona una serie de reglas gramaticales universales con las estructuras superficiales, el estudiante de una lengua extranjera va verificando sus hipótesis sobre la naturaleza de la nueva lengua, según va pasando por las diferentes etapas de las gramáticas provisionales que va construyendo. "La hipótesis de la construcción creativa" marcó el inicio de numerosos debates, discusiones y reflexiones sobre la cuestión crucial de si el aprendizaje de una segunda lengua es semejante al de la lengua materna, y de si existe también un proceso universal independiente de la lengua de origen.

Las discusiones y reflexiones anteriormente citadas han tenido importantes repercusiones pedagógicas, a pesar de que las investigaciones realizadas no han dado unos resultados concluyentes. Junto con la idea global del uso creativo de la lengua, la noción de interlengua y la idea del proceso de formación de hipótesis, comprobación de las mismas, así como su revisión han influido considerablemente en las prácticas de clase.

Hoy en día, se adopta una postura más tolerante ante los errores; se consideran manifestaciones externas del proceso de formación de hipótesis que el estudiante realiza dentro de una continua revisión de su sistema de interlengua. En cuanto a la línea natural del desarrollo del lenguaje, se intenta hacer una distinción entre los mecanismos de aprendizaje formal y los de adquisición natural de una lengua.

Dentro del modelo de la construcción creativa, una de las teorías que recientemente han alcanzado gran difusión, provocando una enorme polémica, es la del lingüista americano Krashen (1982).

Krashen plantea una distinción tajante entre "adquisición", que tiene lugar inconscientemente como resultado de participar en situaciones de comunicación natural, y "aprendizaje" que se refiere al estudio consciente de las características formales de la lengua; el "aprendizaje" se ocupa del conocimiento formal de las reglas gramaticales y funciona como un "monitor", "editando" lengua y modificando, al actuar,

las oraciones que el conocimiento “adquirido” de la lengua genera, pero Krashen afirma que la lengua “aprendida” no se convierte en adquisición.

Krashen enfatiza que para que la “adquisición” tenga lugar, los contenidos que se le proporcionan al alumno deberían ser de un nivel ligeramente superior a la competencia lingüística de éste. También subraya la importancia que tienen los factores afectivos en el proceso de aprendizaje que, en última instancia, determinan qué cantidad de contenidos hace suyos el alumno realmente Krashen (1983).

La teoría de Krashen ha tenido una influencia considerable en la enseñanza de lenguas extranjeras porque, de una forma clara y sencilla, ha intentado explicar la razón de por qué ciertos métodos y procedimientos de enseñanza que subrayaban el aprendizaje consciente del sistema de la lengua, no conseguían que los alumnos usaran el idioma extranjero de una forma más libre y espontánea, cuando intentaban comunicarse con hablantes de esa lengua.

El modelo de Krashen, como ya hemos subrayado, ha suscitado innumerables críticas entre los expertos y estudiosos, ya que encuentran que su teoría es una elucubración difícilmente verificable. La separación entre “adquisición” y “aprendizaje” como dos procesos distintos, mecanismos inconscientes versus conscientes, tampoco es aceptada.

En general, se tiende a considerar que el aprendizaje consciente tiene un lugar en la adquisición de una lengua extranjera, particularmente cuando se da en adolescentes y adultos en el marco de la clase. Se argumenta que, junto a procesos y mecanismos innatos, como propone la visión mentalista de adquisición de la lengua, existen otras capacidades cognitivas más generales que se desarrollan con la edad (las operaciones del pensamiento formal).

2.6 La aportación de Piaget: la función simbólica del lenguaje.

Piaget (1984) se había referido a estas otras capacidades cognitivas y había puesto de manifiesto el importante papel que podían jugar, ayudando al estudiante en su proceso hacia el dominio de la lengua extranjera (procesos intelectuales de deducción, inducción, análisis, analogía, inferencia, etc.). Para Piaget lo cognitivo prevalece sobre lo lingüístico en el desarrollo de los sistemas de representación.

El hombre va accediendo con el tiempo a distintos periodos o etapas de evolución, fundamentalmente: sensomotor, preoperacional o simbólico, de operaciones concretas y de operaciones abstractas. La interacción entre capacidades heredadas y estímulos ambientales da lugar a la conformación de una serie de estructuras mentales como esquemas interiorizados de operaciones que posibilitan la realización en cada etapa de diversas actividades intelectuales. El lenguaje es concebido como un mecanismo más de la representación, junto con la imitación diferida, el juego simbólico, el dibujo...apareciendo como culminación del desarrollo de la inteligencia sensoriomotriz en la etapa inicial del desarrollo cognitivo. En el curso del desarrollo, el niño será capaz de la representación, lo cual posibilitará la aparición del lenguaje; este proceso culminará en la función simbólica, llamada más tarde semiótica. En la capacidad de representar un “significado” (objeto, acción, acontecimiento, situación o concepto) mediante un significante (palabra, frase o imagen mental).

Según Piaget (1973), las operaciones intelectuales no se construyen a partir del lenguaje, sino a partir de la acción del sujeto sobre los objetos del medio en que se desarrolla. De esta manera, el pensamiento no es reducible al lenguaje. El lenguaje se subordina al pensamiento, es decir, a la inteligencia interiorizada que se apoya no en la acción directa, sino en la evocación simbólica. La adquisición del lenguaje es un proceso de semiotización de los materiales elaborados cognitivamente.

Esta postura parte de la realidad psicológica del lenguaje y lo limita a una de las manifestaciones de la función simbólica.

2.7 Visión funcional de la lengua: nuevos enfoques metodológicos

El movimiento de investigación teórica en los campos de la semiótica y de la pragmática hizo que un grupo de lingüistas, comprometidos en la investigación educativa, trataran de aplicar los nuevos progresos de la lingüística a la enseñanza de las lenguas. En este sentido, se produjo un alto grado de concienciación con respecto a que la finalidad de la enseñanza de las lenguas era producir individuos capaces de comunicarse en situaciones de la vida real, cosa que escasamente había conseguido la enseñanza previa.

El *enfoque comunicativo* del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras intentó delimitar el contenido de la lengua extranjera, con sus miras puestas en unas metas concisas y bien definidas, reivindicando principalmente una mayor atención a las actividades de aprendizaje que ponen el acento en la dimensión comunicativa de la lengua y no sólo en el mero estudio analítico y consciente del sistema lingüístico. Un grupo de expertos del Consejo de Europa acometió la tarea de realizar un programa (syllabus) que conjugara las estructuras de la lengua con las necesidades comunicativas de los aprendices. Ello cristalizó en la publicación del denominado *Nivel Umbral (Threshold Level)*.

Un grupo de expertos lingüistas (Wilkins, van Ek, Trim, Richterich, etc.) se reunieron bajo los auspicios del Consejo de Europa con el fin de llevar a cabo el denominado *Proyecto de Lenguas Modernas*. Partiendo de las necesidades de los estudiantes adultos en la Comunidad Europea, con respecto a la lengua extranjera, hicieron un inventario de situaciones, temas, actividades lingüísticas, funciones y nociones, que sirvieron como base en el diseño de cursos de idiomas.

El suizo Richterich, en *Definition of language needs and types of adults* (Consejo de Europa, 1973:31-88), intentaba definir las necesidades de los estudiantes de idiomas adultos en términos de *situación* de la lengua (quién habla a quién y dónde) y *operaciones* de la lengua (por qué, sobre qué y con qué medios se usa la lengua).

Finalmente, Wilkins en su “Notional Syllabuses” (1976) trata de establecer las bases de una programación semántica, ofreciendo una clasificación compuesta de tres niveles de categorías de significado:

1. “categorías semántico-gramaticales”
2. “categorías de significado modal”
3. “categoría de función comunicativa”.

Semántico-gramatical: el significado se expresa a través del sistema gramatical de cada lengua. Incluye las nociones de *frecuencia*, *tiempo*, *lugar* y *cantidad*.

Modal: esta categoría expresa la intención y la actitud de lo que se está diciendo (o escribiendo) y el grado de certeza que se tiene.

Función comunicativa: está relacionada con los usos a los que sirve la lengua, la intención social de la frase. Para Wilkins, ejemplos de estas funciones son: pedir información, saludar, expresar desacuerdo, invitar, etc. Estas categorías de función comunicativa han sido abreviadas y se conocen por el nombre de *funciones*.

Por último, hay que señalar que el Nivel Umbral (*ThresholdLevel o T-Level*) señala el nivel mínimo de competencia en la lengua extranjera que permitirá a los aprendices establecer y mantener la comunicación en diversas situaciones de la vida diaria.

Este Nivel Umbral sería el nivel más elemental de dominio de una lengua extranjera, así mismo, es un intento consciente de definir los objetivos de la enseñanza comunicativa de la lengua.

En esta perspectiva, definir un objetivo de aprendizaje era semejante a responder una serie de preguntas:

- ¿Qué función tiene el estudiante como locutor de la lengua extranjera?
- ¿Con qué clase de interlocutores tendrá que comunicar?
- ¿Qué actos de habla tendrá que realizar y como reacción a qué actos?
- ¿En qué situaciones tendrá que realizar estos actos?
- ¿En referencia a qué campos de experiencia se desarrollarán los intercambios? -
- ¿A qué nociones se referirán?

Resulta evidente que había que delimitar el público y por ello, al llevarlo a cabo, se escogieron diferentes públicos a los que había que aplicar el contenido del Nivel Umbral:

1. Turistas y viajeros.
2. Emigrantes.
3. Especialistas y profesionales que necesitaban una lengua extranjera, pero que no necesitaban desplazarse fuera de su país.
4. Adolescentes en edad escolar.
5. Adolescentes en últimas etapas escolares y jóvenes adultos en situación universitaria.

El Nivel Umbral plantea, pues, una organización nocional-funcional de los contenidos y por ello recibe críticas parecidas a las hechas al estructuralismo.

Así, se le critica el excesivo control del profesor sobre los contenidos, en lo que se aleja bastante de una de las premisas que defiende este enfoque: “el aprendizaje centrado en el alumnado”. Del mismo modo, la organización de éstos es puramente gramatical y el proceso de selección de las unidades se realiza desde un análisis lógico-deductivo y sin estar atención a la naturaleza psicológica de las situaciones de comunicación que pretende sintetizar. Según Brumfit (1979) el programa nocional-funcional no considera el hecho de que el significado es negociado continuamente y que el aprendiz debe operar en situaciones en donde lo imprevisto puede ocurrir.

Savignon (1983:35) señala que el nivel umbral de van Ek no hace referencia explícita al desarrollo de la competencia comunicativa, proporcionando, únicamente, listados de funciones y nociones sin especificar qué estrategias de enseñanza se han de poner en juego para asimilarlas.

2.8 Aportaciones de Vigotsky y Widdowson.

Entre los investigadores que han contribuido sustancialmente a asentar los fundamentos a tendencias actuales en la enseñanza de las lenguas extranjeras se cuentan Vigotsky y Widdowson.

Los orígenes del interaccionismo social se encuentran en la teoría general del aprendizaje que desarrolló L.S. Vigotsky entre los años 20 y 30 del siglo XX. En su escuela son esenciales los conceptos de zona de desarrollo próximo (ZDP) y de mediación. Vigotsky acuñó el término de *ZDP* para hacer referencia al grado de destreza o habilidad que se halla un nivel por encima de la competencia que el aprendiente posee en un momento determinado. Según esta teoría, el aprendizaje es más eficaz cuando el aprendiente trabaja junto a otra persona —profesor, compañero— en el nivel inmediatamente superior al de sus capacidades actuales. Los teóricos del interaccionismo social denominan a este proceso mediación. La persona con más conocimientos —el mediador— tiene como función encontrar formas de ayudar al otro a pasar al siguiente grado de conocimiento o comprensión.

Vigotsky (1985) afirma que los procesos cognitivos y lingüísticos tienen una naturaleza social, contemplando el lenguaje como una actividad de comunicación y de intercambio con los demás que opera en la construcción del pensamiento y del razonamiento del niño. Plantea que, aunque el aprendizaje de una segunda lengua depende estrechamente del nivel alcanzado en la lengua materna, éste descansa en procesos diferentes.

En términos generales, se asume que se trata de un proceso de representación progresiva, mediante la sucesiva elaboración de hipótesis acerca de la estructura y funcionamiento de la L2, hasta llegar a la capacidad de usar el lenguaje. No hay adquisición de una lengua, sin una operación activa que transforme las informaciones recibidas. Esta presupone un proceso de síntesis entre lo cognitivo (observación reflexiva, conceptualización) y lo pragmático (experiencia concreta, experimentación activa, esquema de participación, etc.).

Los numerosos estudios sobre interacción en el aula parecen señalar que los procesos psicológicos de asimilación de una lengua extranjera se favorecen por medio de actividades e intercambios, verbales y no verbales, que impliquen la negociación de significados, en situaciones realistas de interacción social.

El aprendizaje supone, además, numerosos procesos psicofisiológicos que se traducen los estudiantes en diversas estrategias cognitivas, tales como inferencias, analogías, generalizaciones...

Dichas estrategias tienen consecuencias directas sobre la metodología propuesta por el profesorado (exposición de la lengua, sensibilización, educación perceptiva, implicación del aprendiz, fabricación de hipótesis...).

Widdowson (1978) también ha investigado profundamente las implicaciones de una aproximación más comunicativa a la enseñanza de las lenguas. Widdowson propone la enseñanza de la lengua como *discurso* (es decir, frases en combinación). El autor, resalta cómo en el pasado la enseñanza de la lengua ha estado demasiado centrada en lo que él denomina *usage* (“one aspect of performance, that aspect which, makes evident the extent to which the language user demonstrates his knowledge of linguistic rules”; Widdowson, 1978:3) a expensas de otro aspecto de la actuación (“which makes evident the extent to which the language user demonstrates his ability to use his knowledge of linguistic rules for effective communication”; Widdowson, 1978:3) que denomina *use*.

Para Widdowson, la gramaticalidad es solamente un aspecto de la lengua. La adquisición de una lengua implica, además, la capacidad de usar frases apropiadas en el contexto que se utilizan para así crear comunicación natural.

2.9 El enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo se considera ecléctico y heterogéneo por naturaleza, intentando alejarse de las posiciones dogmáticas de los métodos puros. Bajo su nombre se acogen múltiples aproximaciones metodológicas que tienen en común el interés por el uso comunicativo de la lengua y por el papel central que dan al alumno en el proceso de aprendizaje.

Por estas características es por lo que se le considera un enfoque más que un método, para preservar su carácter abierto que le permite adaptarse a las necesidades particulares de cada grupo de estudiantes y a los condicionamientos de todo tipo que rodean el aprendizaje.

El principio general de aprendizaje que subyace en el enfoque comunicativo es que las actividades y tareas, que implican la comunicación y el uso de la lengua en clase, promueven el proceso de aprendizaje y le ayudan.

Es necesario considerar el énfasis que este enfoque pone en el proceso mismo de aprendizaje, y en el papel que juegan cada uno de los elementos del mismo. El profesorado deja de ser el centro de atención y asume un papel diversificado que engloba un gran número de funciones:

1. Organizar toda la actividad de la clase.
2. Preparar materiales adecuados.
3. Aportar la información lingüística requerida.
4. Participar activamente como un interlocutor más.
5. Crear un clima distendido y propicio de aprendizaje.
6. Ser un investigador constante de su propia práctica.

El alumnado pasa a tener un papel más central, siendo responsable de su proceso de aprendizaje, con una participación más activa en el desarrollo de la clase: tomando decisiones, poniendo en juego su capacidad de iniciativa, desarrollando su creatividad y sus propias estrategias de aprendizaje. Los materiales y actividades deben ser del interés del alumnado no sólo en su contenido lingüístico, sino en los temas que se tratan, las tareas que se proponen y las funciones que engloban. Su diseño y elección deben realizarse de acuerdo con las características particulares del grupo de alumnos y alumnas a los que van dirigidos.

El enfoque comunicativo ha supuesto, en suma, un período de innovaciones y cambios y ha abierto amplias perspectivas en la enseñanza de idiomas; sin embargo, también ha sido analizado críticamente Swan (1985).

Algunas de las cuestiones que plantean problemas en su aplicación práctica son:

1. El tipo de programación más idóneo (estructural, funcional, mixto...) para una determinada situación de enseñanza.
2. El papel de la lengua materna en el proceso de aprendizaje.
3. La enseñanza de los aspectos formales y su progresión.
4. El tipo de materiales auténticos o semiauténticos más adecuados.
5. La evaluación de los aspectos comunicativos de la lengua.

En general, y partiendo del contexto de las ciencias cognitivas y del aprendizaje significativo, se da por sentado que la adquisición de L2 nunca puede ser igual a la L1 y que tendríamos que concentrarnos en el estudio de estrategias cognitivas que el aprendizaje desarrolla en los procesos de producción y comprensión de L2, teniendo en cuenta que la red de significados nuevos se integra en el sistema de la primera

lengua, y su dominio como instrumento en el mundo de los objetos y de las relaciones sociales que el sujeto posee.

Podríamos afirmar que la lingüística ha ejercido una influencia directa y poderosa en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Conceptos como la creatividad de la lengua, la teoría de los actos de habla, la noción de la lengua como potencial de significado y la competencia de comunicación, que se han originado a partir de una descripción altamente abstracta de la naturaleza de la lengua, han contribuido a la evolución de la enseñanza de ésta.

En la medida en que la lingüística se ha orientado hacia una ampliación de su campo de estudio, para tratar de dar cuenta de todos los factores que intervienen en el comportamiento verbal, esta influencia ha sido beneficiosa, al habernos proporcionado más información sobre lo que es una lengua, lo cual ha contribuido a perfeccionar su enseñanza. El profesor de lengua extranjera necesita la aportación de la lingüística para un mejor entendimiento de la naturaleza de la lengua.

Pero, la forma que esta contribución debe tomar es una cuestión que se debate ampliamente hoy en día. La tendencia general es contemplar los problemas de la enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva interdisciplinar, y no considerarlos únicamente desde la perspectiva de la lingüística teórica.

En el desarrollo y evolución del enfoque comunicativo de la lengua ha influido notablemente el norteamericano Krashen, del que ya hemos hablado anteriormente, y ello a pesar de no estar directamente relacionado con éste.

Nunan señala a este respecto el papel preponderante que Krashen ha jugado en la enseñanza de idiomas, aunque: “comparatively little of his theoretical speculations are based on his own empirical research, and that his practical suggestions are either self-evident (make learning ‘interesting’), or are based on unreasonable extrapolations from such data as are currently available” (Nunan, 1988: 81)

2.10 El estructuralismo lingüístico frente a las nuevas orientaciones sociolingüísticas

El auge de los aspectos pragmáticos en el estudio del lenguaje pone claramente en entredicho los fundamentos de la lingüística estructural, alejada de la realidad social.

Uno de los mayores defensores de la concepción tradicionalista de la lengua es N. Chomsky, que postula desde posiciones bastante radicales, la posibilidad de estudiar la lengua atendiendo exclusivamente a su estructura y funcionamiento internos, desentendiéndose del contexto social. Asimismo, rechaza categóricamente la interpretación instrumentalista de la lengua, según la cual ésta tiene como objetivo fundamental la comunicación.

Frente al tipo de lingüística promulgada por Chomsky, se encuentra Searle, como uno de los máximos representantes de la corriente funcionalista, y su conocida teoría de los actos de habla.

A la lingüística de la lengua le va a suceder lo que, de forma clara, a partir de la década de los noventa, se ha denominado la lingüística del discurso.

El panorama histórico por el que han ido pasando las sucesivas teorías lingüísticas, dejando atrás la concepción del lenguaje como sistema de fórmulas lógicas, estructuras, reglas, esquemas sujetos a convenciones dan paso a un nuevo paradigma que nos permite vislumbrar las razones que han propiciado la confrontación lingüística, iniciada a mediados del siglo XX entre los partidarios de la lingüística de la lengua y los defensores de la dimensión discursiva de la lingüística.

Esta nueva forma de abordar las cuestiones de naturaleza lingüística, principalmente en relación con la función comunicativa del lenguaje con su derivado social, inauguran

no sólo unos nuevos tiempos para la lingüística como ciencia cuestionando buen número de postulados y derivándose de ello la desaparición de los mismos, sino una nueva fase igual de fructífera e innovadora en cuanto a las implicaciones pedagógicas. Esta remodelación de los principios lingüísticos produce resultados interesantes tanto en materia de enseñanza-aprendizaje de lenguas maternas, como extranjeras.

Dentro de la escuela estructuralista, como hemos visto, destacaremos lógicamente a Saussure. Además de la importancia acordada por los estructuralistas al sistema lingüístico, debemos añadirle otro no menos innovador y determinante: el concepto clave de estructura.

Saussure subrayó la importancia de la estructura del sistema lingüístico en los mecanismos de la lengua, tomando como punto de partida la distinción entre dos tipos de asociaciones que corresponden a dos formas de nuestra actividad mental:

- de una parte, las combinaciones sintagmáticas, es decir, cuando las palabras entran en contacto en el discurso por el carácter lineal de la lengua (“rapports syntagmatiques”);
- y de otra, asociativa, subordinada a lo que podríamos llamar banco de datos personal, es decir, esa parte de la lengua que está en cada uno de nosotros dispuesta a ser utilizada y, por ende, convertida en discurso (“rapports associatifs”).

Así pues, se vislumbra ya desde el estructuralismo una nueva forma de entender los elementos que conforman el sistema de la lengua, distinguiéndose entre el sentido virtual de las palabras y el significado que éstas adquieren al ser combinadas sintácticamente en el proceso enunciativo. Expresado con otros términos, las unidades lingüísticas no pueden ser entendidas aisladamente, sino que están determinadas por su pertenencia a una estructura.

Saussure se posiciona dentro de la visión dicotómica entre la estructura lingüística y el contexto comunicativo. Sin embargo, es de rigor reconocer a los investigadores estructuralistas en general y a Saussure en particular, la intención teórica de ser los primeros en asociar lengua y sociedad.

Estas consideraciones evidencian que las investigaciones en lingüística se encaminaban con paso lento pero firme hacia una lingüística del discurso, ligada irremediabilmente a los factores sociológicos y al hecho comunicativo del lenguaje.

Al margen de la visión del lenguaje como competencia comunicativa, a la que hemos hecho mención, tenemos que señalar, igualmente, la teoría de los actos de habla (Austin, 1962; Searle, 1969). Esta teoría parte de la idea de que cualquier acto de habla es, a su vez, una forma de actuación. Así pues, podríamos definir el acto de habla como la unidad básica de la comunicación lingüística, propia del ámbito de la pragmática, con la que se realiza una acción (orden, petición, aserción, promesa...). Austin distingue entre acto locutivo (la producción de un enunciado siguiendo la gramática de la lengua), acto ilocutivo (la intención que se le atribuye al enunciado), fuerza ilocutiva (la intención con que se dice) y acto perlocutivo (el efecto que el enunciado causa al receptor, como convencer, interesar, calmar, etc.). En este sentido, Searle hace una distinción entre el enunciado de la frase (enunciación), la predicción de la misma (acto proposicional) y la intención (acto ilocutivo).

En la didáctica de las lenguas la teoría de los actos de habla ha servido de base para las propuestas de enseñanza comunicativa. Los programas nociofuncionales elaborados en esta metodología se construyen sobre las nociones y las funciones, conceptos que se inspiran en los actos de habla.

Por otra parte, desde una perspectiva teórica, dentro de la pragmática no podemos dejar de señalar el papel que representa la perspectiva funcional del lenguaje (Halliday, 1978, 1985). Dicha perspectiva funcional pone el acento en la estrecha relación entre lengua, contexto y situación de uso de la lengua. La lingüística funcional, es una perspectiva teórica dentro de la pragmática y de los estudios de análisis del discurso que considera el lenguaje, básicamente, como un instrumento de comunicación y analiza las unidades y estructuras lingüísticas en relación con las funciones que pueden cumplir en el conjunto de la lengua y en la actividad comunicativa.

Se trata de una perspectiva funcional del lenguaje “in the sense that we are interested in what language can do, or rather in what the speaker, child or adult, can do with it” (Halliday, 1978:16).

La teoría funcional no se preocupa de los procesos mentales que intervienen a la hora de aprender una lengua, sino que se centra en los procesos sociales que tienen lugar. La aplicación de este enfoque a la enseñanza de lenguas se traduce en que el aprendiente aprende una segunda lengua o lengua extranjera cuando tiene ocasión de usarla en interacciones significativas y, por tanto, participa en la construcción de su propio conocimiento y comprensión de la lengua. La importancia concedida por Halliday al contexto se manifiesta, fundamentalmente, a través de los registros de la lengua que, a su vez, vienen determinados por el tema (*field*), el grado de formalidad (*tenor*) y la forma de transmitir el mensaje (*mode*).

A register can be defined as the configuration of semantic resources that the member of a culture typically associates with a situation type. It is the meaning potential that is accessible in a given social context. (Halliday, 1978:111).

Como se ha podido comprobar a través de los datos aportados, los aspectos teóricos citados anteriormente giran básicamente en torno a dos de los grandes ejes conceptuales de la lingüística pragmática contemporánea: la dimensión discursiva y la capacidad comunicativa.

Para finalizar este apartado y aunque nuestra intención general no pretende abordar una visión pormenorizada del análisis del discurso, no obstante, es preceptivo referirnos, dada su relevancia, al artículo del norteamericano Harris “Discourse Analysis” publicado en 1952. Este trabajo, de reconocido prestigio internacional, es utilizado cronológicamente para marcar el comienzo del análisis del discurso. Reduciendo extremadamente los principios directores del análisis construido por Harris, nos importa destacar los aspectos siguientes. En primer lugar, este trabajo concentra todo su interés en el análisis de las frases en su dimensión textual. La lengua no se presenta en palabras o frases independientes, sino en el marco del discurso, cualquiera que sea la dimensión del enunciado: una palabra, una obra de diez volúmenes, un monólogo o una discusión política.

En segundo lugar, otro de los elementos abordados por Harris consiste en analizar los textos no sólo a partir de los aspectos de naturaleza propiamente lingüística, sino complementados por el estudio de los rasgos extralingüísticos; dicho en otras palabras: en vez de que haya disensión entre los planos, verbal y no verbal, aboga por trabajar sobre la base de la integración de ambos.

Si bien es verdad, como acabamos de señalar, que Harris defiende acertadamente la compatibilidad entre lo verbal y lo extraverbal, cultura y lengua, en cambio, es evidente

también que no entra en ningún apartado de su razonamiento a explicar con mayor número de detalles la naturaleza de estas relaciones.

A modo de síntesis, expondremos, a continuación, las características más relevantes de este enfoque.

El enfoque del análisis del discurso surge como respuesta a los postulados de los fundamentos nocional-funcional de la lengua de los años 70, que hacían referencia a la gramática de la oración, considerándose a ésta como la unidad lingüística determinante para el estudio de una lengua. Este nuevo enfoque intenta centrar la atención en la comprensión del discurso en su totalidad; es decir, ahora se buscan e, identifican los factores que intervienen en el concepto de contexto para llegar así mejor al significado. Hay que distinguir aquí dos factores importantes:

- El factor psicolingüístico, que es el que ocurre en las relaciones del individuo.
- El factor discursivo, o el relativo a la posición de la frase en el texto.

La práctica del análisis del discurso en su aplicación a la enseñanza comienza en la década de los 70. Busca principalmente los siguientes objetivos:

- Compaginar los conocimientos técnicos y científicos del alumno con los de la lengua aplicada, para que aprenda a expresar en ese idioma las nuevas competencias.
- Hacer que el alumno sea un lector más eficaz enseñándole la organización de la lengua para crear una estructura concreta.
- Enseñar al alumno los diferentes modelos de discurso e identificarlos a través de diagramas.

Hay que prestar atención tanto a las reglas de uso, es decir, a la competencia comunicativa del hablante, como a las reglas de competencia gramatical. El alumno debe sentirse integrado en una actividad comunicativa antes que limitarse al aprendizaje de una parte concreta del lenguaje. Para diseñar un programa hay que tener en cuenta tanto los aspectos lingüístico-gramaticales como los factores psicológicos y sociológicos: se debe partir de las reglas retóricas para llegar a las reglas gramaticales.

En los estudios sobre análisis del discurso se ha puesto de relieve que las oraciones en el sentido gramatical no se suceden unas a otras de manera aislada, sino que entre ellas se da una serie de relaciones y correlaciones que configuran la estructura del texto. En todas las lenguas existen elementos lingüísticos que señalan, por un lado, cómo se ha estructurado el discurso, es decir, que muestran la disposición que el emisor ha querido dar a las distintas partes que lo componen y, por otro, que manifiestan la intención comunicativa del emisor en relación con su interlocutor, indicándole cuál es la organización precisa del discurso para que éste pueda comprender cuál es la distribución de cada una de sus partes y la relación que se establece entre ellas.

Otra cuestión que estudia el análisis del discurso es la repetición, entendida como uso del lenguaje que permite la coherencia discursiva. Desde el punto de vista de la comunicación oral, la repetición de lo dicho estrecha la atención de los interlocutores y facilita el acuerdo con el contenido proposicional.

Este enfoque, como otros varios entroncados en la Pragmática, describe uso de la lengua desde un punto de vista interactivo fundamentado en la idea de interpretación del discurso por el receptor. Parte de la base de que el significado del discurso no se encuentra en un fragmento del texto, sino que se negocia entre los participantes en la comunicación. Intervienen aquí estrategias negociadoras del significado del discurso como, por ejemplo, la anticipación que pueda experimentar un lector hipotético para quien se supone que de hecho se está escribiendo.

La terminología abarca, de mayor a menor, estructuras como los actos retóricos, las funciones comunicativas u otras unidades comunicativas como, por ejemplo, apertura de la comunicación, problema-solución, contraste, ejemplificaciones, etc.

2.11 Implicaciones pedagógicas derivadas de la concepción pragmática

En términos generales, la entrada de la perspectiva pragmática en la didáctica de las lenguas extranjeras ha comportado la toma en consideración de parámetros, valga la redundancia, de naturaleza pragmática, cuyo principal propósito consiste en aportar al estudiante los contenidos lingüístico-comunicativos pertinentes para que pueda desenvolverse, gracias a estos conocimientos, en las circunstancias enunciativas en las que presumiblemente tendrá que intervenir.

En lo que se refiere a la vertiente didáctica del inglés hay que señalar que es en la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, donde con más notoriedad se ha dejado sentir la influencia de la pragmática, especialmente a través de los actos de habla y muy particularmente en la enorme importancia de los Niveles Umbral en la expansión de éstos.

Los parámetros que describen a un aprendizaje funcional (objetivos, necesidades, contenidos lingüísticos discursivos, estrategias de aprendizaje, estudiantes y enseñantes, etc.) obedecen a los mismos cánones que rigen en el ámbito teórico de la pragmática.

Por otro lado, si bien es verdad, tal y como hemos visto, que el enfoque comunicativo-pragmático es una variable insoslayable en la selección y estructuración de los contenidos, así como para el establecimiento de los mecanismos pedagógicos de la enseñanza de las lenguas extranjeras, y muy especialmente en la vertiente funcional de las mismas, esto no es óbice para cuestionar la pertinencia, el mal uso o la tergiversación que a veces se hace de los actos de habla, dentro de lo que venimos llamando metodología pragmático-comunicativa.

En ocasiones se ha caído en la arbitrariedad de querer convertir los actos de habla en unidades didácticas cerradas, impidiendo considerar otros parámetros colaterales tan relevantes como la dimensión discursiva.

R. Richterich advierte también del peligro de malinterpretar los actos de habla desde el punto de vista didáctico, al incidir únicamente en el aprendizaje de los mismos sólo en relación a la realización de microfunciones comunicativas (saludar, despedirse,

pedir información, contactar por teléfono, redactar una carta, comprar en una panadería, etc.), sin tomar en consideración los hipotéticos contextos de enunciación en los que actúan los actos de habla. Es decir, si utilizamos metodológicamente los actos de habla en los términos antes descritos, estamos nuevamente omitiendo del aprendizaje la dimensión discursiva, así como las variables socioculturales que intervienen en el acto conversacional:

Les actes de langage, la pragmalinguistique, l'analyse du discours : l'utilisation réductrice d'une théorie linguistique comme les actes de langage est également décevante. (...). De plus, l'énumération taxonomique des énoncés réalisant divers types d'actes tend à présenter la langue comme un catalogue de phrases toutes faites à apprendre par coeur. (...) C'est la raison pour laquelle il est absolument nécessaire de dépasser, dans toute présentation didactique de la langue, le niveau de la phrase ou de l'énoncé pour arriver à celui du discours et de l'échange." (Richterich, 1985 :15)

En resumen, de lo que se trataría es de la adecuada utilización de las unidades mínimas de comunicación o actos de habla, pero inmersos éstos en sus respectivos contextos enunciativos, es decir, no aislados de sus particularidades discursivas.

Hemos visto cómo las distintas ciencias del lenguaje de orientación pragmática se centran en el uso de la lengua como instrumento comunicativo. A modo de síntesis, vamos a considerar, a continuación, las principales aportaciones derivadas de los diferentes enfoques estudiados:

- La visión del lenguaje como “competencia comunicativa” que incluye no sólo el conocimiento de las reglas del lenguaje en cuanto a código, sino también el conocimiento de las convenciones sociales y culturales que gobiernan el uso de este código.
- La importancia de entender el lenguaje como una forma de actuación que incluye la producción, la intención y el efecto causado en el receptor.
- La necesidad de considerar el contexto social como un factor imprescindible a la hora de emitir un enunciado para comprender e interpretar las intenciones del comunicador, es decir, sus representaciones mentales y cómo éstas van cambiando al interactuar con los demás.

2.12 De las teorías innatistas a las interaccionistas

En un esfuerzo de síntesis, hemos optado por tomar la clasificación de las distintas categorías de adquisición de segundas lenguas propuesta por Larsen-Freeman & Long (1991) en tres grupos: las teorías innatistas, las mediambientalistas y las interaccionistas. Teniendo como marco de referencia dicha clasificación, finalizaremos nuestro recorrido a través de las teorías de aprendizaje y sus implicaciones pedagógicas en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras con el denominado tránsito desde el innatismo al interaccionismo.

Como quiera que ya hemos dado cumplida cuenta de los principales estudios sobre adquisición de lenguas, presentando las teorías innatistas en las que se situaban Chomsky y Krashen, a continuación, expondremos las características más sobresalientes de los dos

modelos restantes y concluiremos nuestro capítulo con las implicaciones de los estudios de adquisición de segundas lenguas en el tratamiento de los errores de los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2.13 Teorías medioambientalistas

Las teorías medioambientalistas de aprendizaje sostienen que en el desarrollo de la mente humana las experiencias que le proporciona a la persona el entorno en el que vive son más importantes que la dotación innata que tiene por naturaleza. Estas teorías están enfocadas al estudio de la adquisición de una LE en contextos naturales, sin instrucción formal, por parte de inmigrantes. Las teorías de aprendizaje conductistas (Skinner 1957) representan una de las versiones más conocidas de esta orientación medioambientalista.

El modelo de Asimilación cultural de Schumann puede considerarse, así mismo, medioambientalista, ya que intenta explicar la adquisición mediante variables externas al aprendiente, sin hacer referencia al procesamiento cognitivo. Se sostiene la hipótesis según la cual la aculturización o distancia social con la lengua objeto de estudio repercute en su adquisición.

[La ASL] no es más que un aspecto de la asimilación cultural y el grado en que adquiere la segunda lengua estará controlado por el grado en que el aprendiente se asimile culturalmente al grupo de la lengua meta. (Schumann, 1978:34).

2.14 Teorías interaccionistas

Actualmente, la denominación de interaccionismo social se aplica a una teoría reciente en el campo de adquisición de segundas lenguas que sostiene que la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera consiste en la interacción entre la capacidad innata del ser humano para el lenguaje y los datos lingüísticos que el aprendiente encuentra en los intercambios comunicativos significativos en los que participa. Según este modelo, el aprendiente comprueba sus hipótesis, confirmándolas o rechazándolas, a través de la interacción con los datos lingüísticos que le proporciona su experiencia comunicativa.

Long (1985) parte de la hipótesis de Krashen según la cual el *input* comprensible es el motor del aprendizaje, pero se distancia de éste al señalar que son las modificaciones conversacionales las que convierten el *input* en comprensible para el aprendiz. Se han estudiado las características de la interacción discursiva en que participa el aprendiente y se ha comprobado que en ella se producen determinadas modificaciones como consecuencia de la necesidad de negociar el sentido de lo que se dice. Dicha negociación del significado implica que el aprendiz se involucra de forma activa en la obtención de *input* comprensible y no es un mero receptor del mismo.

Ellis (1999) destaca en la interacción dos aspectos: el aspecto interpersonal, refiriéndose a la actividad comunicativa cara a cara entre los participantes, y el aspecto intrapersonal dirigido al procesamiento mental durante la comunicación: “Interpersonal and intrapersonal interaction are closely connected with regard to both our use and our acquisition of language”. (Ellis, 1999: 3).

Además, desde esta perspectiva, también se considera que el estado de la interlengua del aprendiente incide de forma importante en el tipo de interacción resulta, tal como demuestran los estudios sobre el habla dirigida a personas no nativas.

Así mismo desde la perspectiva interaccionista podemos situar a Swain (1995) quien señala que hay que brindar al aprendiente oportunidades para producir o construir significados con las estructuras lingüísticas que vaya adquiriendo a partir de la negociación del caudal lingüístico.

Sostiene que el *output* ofrece oportunidades para sacar a la luz elementos problemáticos para los aprendientes que, de este modo, adquieren conciencia de sus lagunas y de la distancia entre lo que *quiere* decir y lo que *sabe* decir al tiempo que favorece la *reflexión consciente* sobre la lengua, consiguiéndose, de esta manera, más fluidez y mayor control sobre las formas que ya ha adquirido.

2.15 El tratamiento de los errores en el aprendizaje

En la enseñanza de lenguas extranjeras se han dado diversas actitudes ante los errores, las cuales todavía persisten en la práctica docente actual. Para la enseñanza tradicional los errores son el resultado de una enseñanza deficiente que ha producido la falta de asimilación de las reglas gramaticales. El profesor debe eliminar estos errores repitiendo las explicaciones gramaticales tantas veces como sea necesario.

En el estructuralismo conductista se considera que los errores son una consecuencia de la interferencia de la lengua materna en determinadas áreas, Lado (1957). Al considerar el aprendizaje como una creación y formación de hábitos, el error supone un hábito negativo que debe ser erradicado.

Desde los postulados conductistas -década de los 50 a los 60-, tradicionalmente, se ha venido considerando la necesidad de abordar el aprendizaje de la lengua extranjera evitando, en la medida de lo posible, las posibles interferencias de la lengua materna. Así pues, esta concepción del aprendizaje tiene siempre presentes los factores fonéticos, sintácticos y semánticos que distinguen la L1 de la L2, debido a que los primeros tienden a interferir constantemente en el aprendizaje de la L2 originando errores que deben evitarse. Estos errores suelen denominarse interferencias y consisten en calcar o traducir literalmente formas de una lengua a las producciones en otra lengua. (Alcaraz y Moody, 1983).

Esta filosofía llevó en la década de los sesenta a la realización de estudios contrastivos en la intención de predecir los errores y, en su caso, impedir que los hábitos lingüísticos adquiridos por el alumno en la L1 produjesen transferencias negativas en la L2. La fundamentación del proceso de enseñanza de lenguas extranjeras residía en la teoría conductista del aprendizaje, formulada por el psicólogo Skinner (1957). La enseñanza se centraba sobre la base de la explicación y corrección de las diferencias significativas entre la L1 y la L2. Por ello y a fin de que la producción de errores se redujese, el alumno repetía y memorizaba las formas correctas mediante ejercicios repetitivos de tipo ‘drill’, cuyo objetivo fundamental era la interiorización de hábitos lingüísticos correctos en el aprendiz. Desde esta perspectiva se dio lugar a la teoría del *Análisis Contrastivo* de errores, formulada por Fries y desarrollada por Lado (1957):

Los individuos tienden a transferir las formas y significados, y la distribución de las formas y significados de su lengua y cultura nativas a la lengua y cultura extranjeras, tanto productivamente cuando intentan hablar la lengua y actuar en la cultura, como receptivamente cuando intentan comprender la lengua y la cultura tal y como son practicadas por los nativos (Lado, 1957: 2).

La actividad del estudiante se realiza, por un lado, en función de los procesos generales de adquisición, tales como la formación de hipótesis, verificación de dichas hipótesis, procesos de descubrimiento, de conceptualización, operaciones de categorización, de diferenciación y de generalización. Por otro lado, esta actividad se lleva a cabo a través de las estrategias individuales diferenciadas que caracterizan estilos de aprendizaje y tipos de aprendices diferentes, relacionados con actitudes y motivaciones.

El error es, por tanto, la manifestación de los procesos de aprendizaje puestos en marcha por cada alumno o alumna. Las causas son diversas y condicionadas por diversos factores; no solo marcadas por la lengua materna (como en el análisis contrastivo se plantea, partiendo de la idea de que, al comparar dos lenguas, se pueden prever los errores y así evitarlos) sino también por la práctica pedagógica (método, explicaciones, progresión).

El error debe aparecer como un elemento positivo importante en el aprendizaje, para orientar las actividades, las explicaciones y para concienciar al alumnado del interés que éste tiene en la enseñanza/aprendizaje de una lengua.

La crítica de Chomsky (1975) al modelo de aprendizaje conductista sitúa la corrección del error dentro de otras coordenadas. Los procesos de aprendizaje no son proceso de formación de hábitos, sino de formulación de hipótesis sobre cómo funciona la lengua y la posterior comprobación de esas hipótesis en usos comunicativos.

Si el interlocutor no entiende o corrige, el estudiante reformula la hipótesis inicial y se repite de nuevo el ciclo. A lo largo de este proceso de verificación, los errores no solamente son inevitables, sino necesarios y constituyen una prueba de que la adquisición se está produciendo.

A partir de la década de los sesenta, se empiezan a poner en cuestión los presupuestos del análisis contrastivo y la teoría psicológica subyacente conductista. El propio Chomsky (1959) atacó duramente las teorías de Skinner, criticando el hecho de que la adquisición de lenguas se redujera a un mero proceso de estímulo-respuesta-refuerzo. Más adelante, en la década de los 70 Dulay y Burt (1974), a los que ya nos referimos al estudiar “La hipótesis de la construcción creativa”, demostraron que no todos los errores que se cometen en la segunda lengua son atribuibles a las interferencias que la L1 puede crear en la L2. Estas limitaciones llevaron al abandono de la hipótesis del *Análisis Contrastivo* y al posterior desarrollo del *Análisis de Errores*, influenciado por la teoría generativista.

Como indica Connor:

By the late 1960s, however, second language learning was being compared to the first language acquisition process, in which language learners are intelligent beings creating rules and systems based on the rule systems of language they hear and use.

Among influences in this creative construction of language are such sources as a limited knowledge of the L2, Knowledge of L1, and knowledge of communication, the world, and other human communicators (Connor, 1996: 12)

Las bases que sustentan este nuevo enfoque parten de la idea de que el aprendiz de una segunda lengua construye hipótesis sirviéndose de sus habilidades cognitivas sobre los aspectos estructurales de la nueva lengua (Monroy, 2003). Frente a la visión conductista de que el error era malo y que debía ser erradicado, surgen los modelos cognitivos, que entienden el error desde una posición radicalmente antagónica: los errores empiezan a considerarse como una parte del proceso de enseñanza aprendizaje y síntoma

de progreso constituyendo un valioso instrumento para el profesor sobre el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

Aunque el Análisis de Errores no puede explicarse desde un único modelo, suscribimos plenamente las hipótesis de Corder (1971), Dulay y Burt (1972, 1974), acerca de que los errores son una característica propia de la creatividad del individuo y del proceso de adquisición-aprendizaje de una lengua.

Actualmente, el Análisis de Errores sigue ocupando un papel prioritario para estudiar la adquisición-aprendizaje de lenguas extranjeras. Ello es debido al hecho de considerar el concepto de Transferencia Lingüística desde una actitud positiva, valorando la circunstancia de que el alumno posee ya mecanismos cognitivos que le van a facilitar el extraer información del input que recibe. Así pues, ciertos elementos, reglas o estructuras de la interlengua pueden ser resultado de la transferencia lingüística de la primera lengua sin que ello sea un impedimento para el aprendizaje de la LE. (Gass y Selinker, 1983; Eckman, 1985.).

Nos propondremos, pues, como filosofía didáctica, un acercamiento a una enseñanza orientada hacia la acción, que apunte al desarrollo de la autonomía y que ponga en movimiento las capacidades cognoscitivas y los conocimientos lingüísticos.

Por todo lo anteriormente expuesto, no debemos adoptar una postura intransigente ante el error, más bien hay que mostrar una opinión abierta y dar al alumnado la oportunidad de aprender de sus propios errores. Esta idea ha inducido a algunos lingüistas, como Newmark (1973) incluso a ignorar los errores, quien asegura que el propio proceso de adquisición de la lengua se encargará de eliminarlos.

2.16 El aprendizaje autónomo

Las investigaciones llevadas a término en el campo de la autonomía desde hace veinte años tenían como objetivos, por un lado, explorar y describir otra forma de aprender una lengua y, por otro, determinar en qué condiciones una alternativa semejante podía llevar a aprendizajes con éxito. Se trataba, en suma, de descubrir cómo se le podía proponer al estudiante de lenguas extranjeras otra manera diferente de la que los sistemas tradicionales le ofrecían.

Estas investigaciones han dado sus resultados, aunque aún no han concluido, y nos permiten no sólo describir claramente lo que significa aprender de manera autodirigida y tener claro el desafío pedagógico que este aprendizaje alternativo supone, sino también elaborar y disponer estrategias y acciones pedagógicas que puedan permitir a los estudiantes llevar a cabo un aprendizaje de este tipo.

Del mismo modo, los resultados anteriormente citados nos dan la posibilidad de realizar una reflexión y un análisis de la manera “tradicional” de aprender, desde la nueva perspectiva que los resultados de estas investigaciones nos han proporcionado.

En el punto de partida de nuestra reflexión aparece la idea de que para aprender autónomamente hay que saber aprender. El aprendizaje es un proceso que resulta de una actividad del aprendiz y ésta, en cierta medida, es un oficio: formas de aprender y técnicas para aprender, forman parte de las competencias que un aprendiz tiene que adquirir, construir, perfeccionar con la ayuda del profesorado, para que sepa ejercer progresivamente su oficio de aprendiz, hasta convertirse en autónomo. Este es

uno de los papeles y, sin duda el mejor, de la enseñanza: enseñar versus ayudar a aprender.

Piaget (1973), a menudo, ha puesto de relieve la necesidad de la existencia de la iniciativa del aprendiz, y en consecuencia, de la necesidad pedagógica de ponerle en situación de tomar la iniciativa.

Aprender a aprender se ha convertido en una especie de slogan. La hipótesis metodológica es que cualquiera que sabe aprender (porque lo ha aprendido) aprende mejor. La constatación sociológica es que hemos entrado en una era histórica durante la cual cada individuo tendrá que cambiar de oficio, varias veces a lo largo de su vida, principalmente porque los oficios cambian constantemente y en consecuencia, las competencias para desarrollarlos correctamente.

Esta posición conceptual del autoaprendizaje o aprendizaje autodirigido, que no es nueva, se incardina hoy en nuestro sistema educativo en condiciones psicosociales nuevas. El abanico de posibilidades de los autoaprendizajes ha aumentado considerablemente. Muchas competencias diversas se perciben como susceptibles de ser aprendidas sin pasar necesariamente por una enseñanza formal; al final de la cadena, el aprendizaje autónomo aparece como una práctica cada vez más necesaria.

2.17 El alumnado y la autonomía

Desde el punto de vista del alumnado, la autonomía plantea un problema a la hora de nuestra intervención en el aula, ya que “aprender a aprender” y “enseñar a aprender” son dos conceptos claramente contradictorios.

Aunque esta contradicción pudiese ser evitada, metodológicamente, este tipo de aprendizaje cambia el rol del profesorado, tomando un papel de tutoría: se trata de ayudar al estudiante a adquirir la capacidad de tomar a su cargo su propio aprendizaje. El concepto de “ayudar” queda restringido, pues, a “favorecer el descubrimiento” en el estudiante de los “conceptos” y “habilidades” que se necesitan.

El estudiante necesita llegar a ser capaz de discernir las “habilidades” que aparecen asociadas a cada una de las operaciones de definición de su aprendizaje, esto es:

a) La definición de objetivos:

-Saber que una descripción de los comportamientos comunicativos que se desean realizar puede servir para definir los objetivos de aprendizaje.

-ser capaz de describir estos comportamientos en términos pertinentes.

-saber ordenar los parámetros de análisis recogidos según una jerarquía personal.

-saber fraccionar los objetivos finales en objetivos intermedios.

-saber utilizar los resultados de una evaluación para proceder a una nueva definición de objetivos.

b) La definición de contenidos:

-ser capaz de interpretar objetivos en términos de contenidos de aprendizajes lingüísticos, lo cual implica bien un conocimiento descriptivo mínimo, bien un conocimiento de localización y utilidad de las fuentes de información descriptiva

-saber construir un bloque de contenidos determinado.

-ser capaz de apreciar los distintos grados de pertinencia de los elementos de este bloque de contenidos con respecto a los objetivos que se desean alcanzar.

-ser capaz de apreciar el grado de dificultad de los materiales de aprendizaje, sino desde los primeros intentos, sí después de diversos intentos.

c) La definición de los métodos y las técnicas:

- ser capaz de determinar los objetivos de métodos que el mercado comercial nos ofrece.

- ser capaz de evaluar el grado de eficacia de las actividades de aprendizaje que se oponen y que se conocen.

- saber que no hay un método “infalible” por sí mismo, que sus cualidades y sus defectos existen más que en relación a aquella persona que los utiliza y a la finalidad que pretendemos alcanzar.

- ser capaz de construir, poco a poco, un método propio, a partir de elementos extraídos de manuales diversos.

- saber que todos los tipos de aprendizaje, escolares y no escolares, de lengua o de otras disciplinas, son potencialmente fuentes de actividades útiles para el aprendizaje de las lenguas.

d) La determinación de lugares, tiempos y ritmos de aprendizaje:

- saber que cada estudiante tiene circunstancias de aprendizaje personales que le son más favorables que otras.

- ser capaz de determinar cuáles son “sus” circunstancias propicias en las que aprenderá más y mejor.

- saber que el ritmo de aprendizaje varía según el contenido y el tipo de aprendizaje, y ser capaz de proceder a ajustar uno y otros.

e) La evaluación de lo adquirido:

- saber que una autoevaluación es necesaria.

- ser capaz de determinar criterios de evaluación personales.

-saber que los umbrales de evaluación serán diferentes según el aspecto de la competencia evaluada y según el momento en el que hacemos la evaluación.

- ser capaz de determinar los umbrales de evaluación.

-saber cómo guardar referencias de las evaluaciones efectuadas para apreciar el progreso sucesivo.

Son muy escasos los estudiantes que disponen de estas “capacidades” y “destrezas”, en el momento de abordar el aprendizaje de una lengua. La capacidad de ser autónomo en el aprendizaje no es innata, sino que constituye todo un proceso más o menos largo que depende no sólo de las características del estudiante en cuestión sino también del profesorado que le acompaña en este camino.

2.18 Necesidad de un programa de aprendizaje autónomo.

A la hora de nuestra planificación de objetivos y contenidos, uno de los mayores problemas que se nos presentan normalmente en nuestra práctica docente es la diversidad de niveles existentes. Se da el caso de alumnos que hablan o escriben inglés con soltura y corrección y no tienen problemas de comprensión, y alumnos que no pueden seguir la clase porque no comprenden bien la lengua, y naturalmente tienen muchos problemas de expresión.

Una forma de solucionar el problema es dirigir al alumnado hacia un aprendizaje autónomo, con la tutoría del profesor. El autoaprendizaje es un sistema muy indicado para el alumno adulto, universitario. Taylor (1971) indica la diferencia existente entre “enseñanza”, donde la enseñanza parte del profesor y el estudiante la recibe y “aprendizaje”, que es realizado por el estudiante, de un modo activo.

El profesor tiende a asumir toda la responsabilidad del aprendizaje, pero es conveniente que se esfuerce en ayudar al estudiante en este proceso de “aprender a aprender”, aunque esto le plantee en ocasiones, dificultades y problemas metodológicos.

Desde esta perspectiva, entendemos que:

a) A pesar de la gran atención concedida a la enseñanza de la lengua no se le otorga suficiente al aprendizaje de la lengua.

b) El papel primordial del profesor de lengua extranjera debe ser el de ayudar a los estudiantes a “aprender a aprender”, mejor, a desarrollar/seleccionar sus estrategias para adaptarlas a sus necesidades individuales y cognitivas y a saber cómo abordar nuevos conocimientos.

Así, pues, los cursos de idiomas deberían proporcionar las estrategias:

a) para trabajar solo.

b) para monitorizar y evaluar el propio progreso en el aprendizaje de la lengua extranjera durante el curso.

c) para mantener/mejorar la habilidad lingüística después del curso.

Como señalan diversos autores Holec (1988); Wenden (1986), el estudiante puede no estar preparado para asumir la responsabilidad de su aprendizaje. Necesita una preparación de tipo psicológico que le lleve a aceptar la idea de que el profesor no es el único responsable, y que el aula no es el único lugar donde se puede aprender. El profesor se convierte en un asesor que le indica la bibliografía, medios audiovisuales, etc., a los que puede acudir, y el método para llevar a cabo su propio aprendizaje.

2.19 Organización del autoaprendizaje

Existen una serie de estrategias metodológicas que podría adoptar el profesorado para ayudar al estudiante a organizar su estudio fuera del aula:

1. Conocer las necesidades de los alumnos en cuanto a contenidos y estrategias de aprendizaje. Para lograr este conocimiento, podemos utilizar cuestionarios o realizar entrevistas con el alumnado a fin de establecer el sistema de estudio independiente.

2. Fijar objetivos a nivel de contenidos, técnicas de aprendizaje y evaluación. La fijación de contenidos se realizará con referencias concretas a aspectos fundamentales, coincidiendo con los contenidos generales y específicos del programa.

3. Asistir al alumno o alumna en la localización y selección del material necesario para la consecución de sus objetivos.

4. Organizar talleres y seminarios preparatorios y de asesoramiento ocasional, que orienten al alumnado, le pongan en contacto con otros estudiantes, otros profesores y otras fuentes de estudio adicionales.

5. Dar a conocer las técnicas de aprendizaje a través de libros, revistas, etc., introduciendo al alumno en las técnicas de organización de bibliotecas y archivos.

6. Propiciar la utilización frecuente de los medios audiovisuales para mejorar su inglés oral: radio, televisión, vídeo, cine, magnetófono, laboratorio de idiomas...; aunque lo que consideramos más idóneo y rentable es disponer de un aula de autoaprendizaje, donde se puede hacer el seguimiento individualizado a cada estudiante y donde se puede disponer de un banco de materiales, que pueden irse incrementando y mejorando paulatinamente.

2.20 La Autoevaluación

Todo acto de aprendizaje se cierra necesariamente con una apreciación del resultado alcanzado con respecto de los objetivos que nos hemos marcado.

Es importante, pues, aprender a evaluar los resultados obtenidos. Esto implica que sepamos:

- cómo producir, conservar y seleccionar los contenidos que vamos a evaluar.
- definir los criterios de evaluación en relación con los objetivos marcados y con el momento del aprendizaje en que se efectúa.
- definir bien cómo cuantificar los resultados que se obtengan.

Modalidades de Autoevaluación:

Tendremos que conseguir que el alumnado sea capaz de hacer:

a) Una autoevaluación, en la que los estudiantes realicen distintas pruebas que ellos mismos propongan, las corrijan de acuerdo con unas indicaciones que previamente se les proporcionen y ellos mismos se califiquen.

b) Una evaluación externa, que dependerá de una o varias pruebas realizadas a nivel general y corregidas por el profesorado u otro experto.

La ventaja de la autoevaluación es que el alumno controla su propio progreso y advierte las áreas dónde necesita mayor preparación; la prueba externa le sirve para comparar su preparación con la del grupo y al mismo tiempo observar las áreas problemáticas. Por ello, recomendamos ambos tipos de evaluación para que los alumnos conozcan el progreso realizado.

Finalmente podemos decir que potenciar el aprendizaje autónomo enseña al alumnado a ser consciente de sus necesidades e intereses respecto de la lengua, de su propio estilo de aprendizaje, de métodos de estudio y de recursos que hay actualmente a su disposición en la zona donde se encuentre. Una vez desarrollada su responsabilidad respecto del aprendizaje es muy posible que en su futuro profesional se siga formando y sea así autosuficiente para elegir el método que le resulta más eficaz y más idóneo a sus necesidades.

2.21 CONCLUSIONES

1. El profesor debe cultivar la actitud de analizar de forma crítica su propia práctica docente a la luz de las teorías psicopedagógicas y didácticas actuales, entre las que ocupa un lugar prevalente la influencia de las escuelas lingüísticas.
2. Hay que tener el convencimiento de que el alumno es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. La enseñanza de las lenguas va unida a:
 - ☐ el estadio de desarrollo cognitivo del alumno
 - ☐ sus experiencias sociales
4. El profesor ha de programar el proceso de aprendizaje:
 - ☐ teniendo presente las ideas previas de los alumnos
 - ☐ desde un conocimiento del contenido a transmitir
 - ☐ valorando los factores intra e interpersonales del aprendizaje
 - ☐ apoyándose siempre en el refuerzo que pueden ofrecer los agentes sociales que rodean al alumno.
5. Los estudios de adquisición lingüística realizados desde la década de los años 60 y 70 del siglo anterior hasta nuestros días están ejerciendo una influencia extraordinaria en la enseñanza de las Lenguas extranjeras.
6. De momento, y tal como está desarrollada la adquisición de una LE, no encontramos una teoría única que nos ayude a comprender mejor el proceso cognitivo que tiene lugar cuando se construye y se usa la IL y cuáles son los factores que lo benefician o lo perjudican.
7. Se hace necesario el conocimiento sobre las teorías y factores que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua, puesto que estos principios teóricos ilustrarán y darán una respuesta fundamentada y coherente a la hora de diseñar o elaborar el currículo o los programas de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO 3. EL MCERL Y LA ELABORACIÓN DE PROGRAMAS DE LENGUAS EXTRANJERAS.

3.1 Las recientes aportaciones del Consejo de Europa: El Marco europeo común de referencia

El Marco Europeo Común de Referencia sobre el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas (MECR), es el resultado de los trabajos llevados a cabo desde hace más de diez años por un conjunto de eminentes lingüistas bajo los auspicios del Consejo de Europa. En un primer acercamiento, podríamos decir que el Marco europeo común de referencia se constituye como una herramienta eficaz al servicio de profesores, diseñadores de programas o autores de manuales y de material didáctico, tanto en el ámbito de las lenguas extranjeras como de la lengua materna.

Así mismo, se trata de un documento técnico y extenso, base de reflexión profunda sobre las necesidades de los ciudadanos europeos en materia de lenguas y de análisis exhaustivo de los múltiples factores que inciden en su aprendizaje, a partir de todo lo cual realiza un conjunto básico de recomendaciones sobre el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas extranjeras, en un marco descriptivo, nunca prescriptivo.

Su principal aplicación consiste en que permite garantizar el control y la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas en base a una descripción clara y precisa de indicadores acerca de la definición de objetivos, la selección de actividades y la evaluación de los resultados del aprendizaje, aplicables a cualquier sistema educativo. Por consiguiente, dichos estándares pueden emplearse a la hora de planificar y diseñar los currícula, así como para validar y reconocer la competencia lingüística de sus potenciales usuarios y ayudar a los responsables educativos a situar sus resultados desde una perspectiva internacional.

El MECR está organizado en nueve capítulos y cuatro amplios anexos. El primer capítulo (*El Marco Europeo Común de Referencia en su contexto políticos educativo*) aborda cuestiones introductorias y el tercero (*Niveles comunes de referencia*), técnicas.

El resto de los capítulos constituyen un esfuerzo por sintetizar lo que hoy se conoce sobre la enseñanza de los idiomas: 2. *Enfoque retenido*; 4. *La utilización de la lengua y el aprendiz/usuario*; 5. *Las competencias del usuario/aprendiz*; 6. *Las operaciones de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas*; 7. *Las tareas su papel en la enseñanza de las lenguas*; 8. *Diversificación lingüística y currículo*; 9. *Evaluación*.

Los cuatro anexos tratan, sucesivamente, de cuestiones relativas a la elaboración de descriptores de competencia, las escalas de demostración del MECR, las escalas del sistema de evaluación DIALANG y las especificaciones de ALTE en términos de capacidades de hacer cosas con la lengua.

Estos anexos ofrecen instrumentos para la definición de objetivos y contenidos (alcanzados tras un programa de formación o a alcanzar por una oferta o demanda de formación) orientados a la elaboración de programas de enseñanza aprendizaje o a la evaluación de las competencias lingüístico-discursivas.

3.2 Antecedentes

Los primeros proyectos europeos que surgieron, en relación con la enseñanza de las lenguas, estaban centrados en cuestiones de naturaleza didáctica acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La institución pionera que, tradicionalmente, se ha venido ocupando de la enseñanza de las lenguas ha sido el Consejo de Europa.

Desde esta perspectiva, el Consejo de Europa fue el primero que intentó dar respuestas a las necesidades sentidas en el ámbito de las lenguas, elaborando los primeros

niveles de referencia: los denominados Nivel-umbral (*The Threshold level*, 1971; *Un niveau-seuil* para el francés (1976); *Objectives for Foreign Language Learning* en (1986). Existen adaptaciones del Nivel Umbral a un gran número de lenguas europeas.

El inventario práctico de especificaciones de este documento permite identificar el conocimiento y las destrezas que se requieren para alcanzar el "nivel umbral" en una lengua extranjera.

Dichos niveles de referencia se concibieron como un instrumento o herramienta común que facilitase el desarrollo de programas de enseñanza de lenguas, en la intención de orientar dicha enseñanza hacia el dominio efectivo de la comunicación, permitiéndose, de esta manera, la libre circulación de personas, de bienes y de servicios en el seno del espacio europeo, y, promoviendo, lo que se denominó, una metodología de enseñanza comunicativa de las lenguas.

3.3 Características del MCER para las lenguas

El MCER actualmente se constituye como elemento clave en la Didáctica de lenguas extranjeras.

La definición del alcance que pretende ser el MCER nos la proporciona el propio documento:

una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de una manera eficaz. La descripción, también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. (MCER, 2002, cap. 1:1)

No obstante, el documento no pretende ser un instrumento prescriptivo, sino una herramienta que permite ofrecer una base común sobre la manera de articular los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

El MCER se orienta desde un marco descriptivo que configura la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, al servicio de cuatro grandes ejes o finalidades: establecer un repertorio lingüístico que permita avanzar a sus usuarios hacia una competencia plurilingüe, sensibilizar sobre la pluralidad de recursos y de soportes de aprendizaje, enriquecer la cultura del aprendizaje, desarrollar una relación intercultural y la ciudadanía europea. Estas opciones nos conducen a redefinir las formas de aprendizaje y los usos de la lengua. Se deja atrás el concepto de competencia comunicativa para dar paso a una competencia plurilingüe en constante evolución derivada de los nuevos itinerarios y experiencias de aprendizaje lingüísticas de los usuarios.

La competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja e incluso compuesta que el usuario puede utilizar. (MCER, 2002: 166)

Desde el punto de vista del enfoque metodológico que subyace en el MCER, sin postularse éste por una opción metodológica concreta, tiene muy presentes los aportes de la psicología cognitiva y la visión constructivista del aprendizaje. La psicología cognitiva ha mostrado que el aprendizaje reside, sobre todo, en el tratamiento de la información que hace el hablante y que la adquisición de una lengua extranjera pasa por la estrecha relación entre lengua y cognición. Por su parte, la perspectiva constructivista muestra que las competencias se construyen a través de la realización de diversas tareas y que el proceso está en el centro del aprendizaje. El enfoque adoptado por el documento se denomina “orientado a la acción” y concibe al alumno o al usuario como un “agente social”.

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (MCER, 2002:9)

El usuario de una lengua se considera, a partir de ahora, como un “agente social” cuyas acciones se inscriben en un contexto específico y dentro de un campo de acción concreto, en el que las tareas no sólo se limitan a la comunicación lingüística.

Aprender una lengua es desarrollar un proceso de construcción del conocimiento de carácter individual, de capacidades y de actitudes a partir de experiencias diversas de aprendizaje.

El aspecto que ha alcanzado una mayor notoriedad desde la publicación del MCER han sido los seis niveles diferentes de conocimiento y dominio de la lengua, conocidos como “niveles de referencia”, que permiten tener una visión general del progreso de cada usuario de la lengua en momentos diferentes.

A fin de facilitar la comparación entre los diferentes sistemas educativos, el MCER establece una escala que define una serie creciente de grados de competencia y que van desde el más básico al más avanzado: A1 (Acceso), A2 (plataforma), B1 (Umbral), B2 (Avanzado), C1 (Dominio Operativo Eficaz) y C2 (Maestría). Los seis niveles de referencia se reagrupan de la siguiente manera: A1 y A2 corresponderían al usuario con un nivel elemental, B1 y B2 al usuario independiente, y C1 y C2 al avanzado.

Esta escala no es estrictamente rígida ya que se admite la posibilidad de subdividir ciertos niveles, en función de las necesidades, a condición de conservar la base de los tres niveles generales A, B y C. Se establece una correspondencia entre cada uno de los niveles de referencia y un conjunto de descriptores que dan cuenta detallada de lo que el alumno es capaz de hacer mediante el uso de la lengua. Los descriptores remiten a las conocidas destrezas lingüísticas (comprensión y expresión oral y escrita), así como a las estrategias que pone en juego el usuario para desarrollar la competencia general y comunicativa.

Los niveles comunes de referencia son, a su vez, la base de las escalas de autoevaluación en cada competencia presentes en el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL).

En cuanto a las variables relativas a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, se dedica un extenso capítulo en el que se describen con detalle las categorías de uso de la lengua, por parte de los aprendientes/usuarios: el contexto, las tareas comunicativas y su finalidad, las estrategias y las operaciones de comunicación de los textos.

En lo concerniente al contexto, se distinguen cuatro grandes ámbitos en que se produce el acto de comunicación: personal, público, profesional y educativo. En cada uno de estos ámbitos, la situación de comunicación se caracteriza por el lugar y momento del acto de comunicación, las instituciones, los participantes, los objetos implicados, los acontecimientos, las intervenciones de los participantes y los textos usados. El cuadro 5: Contexto externo de uso: categorías descriptivas, (MCER, 2002:52-53) da cuenta detallada de las condiciones y restricciones que condicionan el acto de comunicación y que se han de tener en cuenta en las situaciones de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Se trataría por tanto de diversificar los contextos en los que se inscriben las actividades comunicativas realizadas por los usuarios de la lengua.

Estas actividades se clasifican en cuatro tipos: actividades de producción, de recepción, de interacción y de mediación, tanto a nivel escrito como oral. A diferencia de las cuatro destrezas clásicas: comprensión y expresión oral y escrita, el *Marco* introduce la interacción y la mediación. En las actividades de interacción, los usuarios alternan el papel de emisor y receptor a fin de construir conjuntamente un discurso cuyo sentido se negocia según un principio de cooperación. Las actividades de mediación engloban la traducción, la explicación el resumen y la reformulación, en las que el usuario es un mero transmisor de mensajes entre otros dos.

Cualquiera que sea el tipo de actividad, su realización supone cuatro etapas:

“Planificación, ejecución, evaluación y corrección”. (MCER, 2002:86)

En el capítulo dedicado a las competencias del usuario o alumno, se presentan las competencias generales y las competencias comunicativas. Las primeras hacen referencia a los conocimientos del sujeto (saber), las destrezas (saber hacer), las competencias existenciales (saber ser), la capacidad de aprender (saber aprender).

En cuanto a las competencias comunicativas, ligadas al uso de la lengua, se incluyen los componentes lingüístico, sociolingüístico y pragmático, necesarios para llevar a cabo las tareas y actividades comunicativas en cualquier situación de comunicación.

Con respecto al lugar que ocupa la evaluación de la lengua extranjera, se sitúa ésta como parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando tanto el producto como el proceso, dando lugar a dos tipos de evaluación: formativa y sumativa. El *Marco* pasa revista a los diferentes tipos de evaluación y desarrolla particularmente el sistema de evaluación DIALANG, que se presenta como una aplicación del MCER para fines diagnósticos, y las especificaciones en términos de “capacidad de hacer” y los umbrales funcionales de aprendizaje de ALTE (*Association of Language Teachers in Europe*).

Desde el enfoque orientado a la acción, el alumno juega un papel fundamental en la evaluación de sus competencias. La identificación de los errores, de las dificultades y de las lagunas, particularmente a través de la autoevaluación, permite construir un programa de corrección desde una perspectiva de evaluación formativa. Desde esta perspectiva, el Portfolio europeo de las lenguas constituye una valiosa herramienta, imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

En el *Marco*, se presenta el Portfolio como un proyecto, pero son ya numerosos los países que han homologado sus portfolios de lenguas extranjeras.

A título ilustrativo a continuación incluimos la síntesis realizada por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Comunidades de Castilla la Mancha:

⇒ **CAPÍTULO 1.** Define los fines, los objetivos y las funciones del MCER, según los principios generales del Consejo de Europa respecto a la lengua y, en particular, el fomento del plurilingüismo en respuesta a la diversidad lingüística y cultural europea. Establece así los criterios que debe cumplir el Marco.

⇒ **CAPÍTULO 2.** Explica el enfoque adoptado. El esquema descriptivo se basa en un análisis del uso de la lengua en función de las *estrategias* utilizadas por los alumnos para activar la *competencia general* y la *comunicativa* con el fin de realizar las *actividades* y los *procesos* que conllevan la *expresión* y la *comprensión de textos* y la construcción de un discurso que trae *temas* concretos, lo cual les permite llevar a cabo las *tareas* que han de afrontar bajo las *condiciones* y las *restricciones* concretas de las *situaciones* que surgen en los distintos *ámbitos* de la vida social. Las palabras en cursiva designan los parámetros que describen el uso de la lengua y la habilidad del usuario para utilizarla.

⇒ **CAPÍTULO 3.** Introduce los niveles comunes de referencia. El progreso en el aprendizaje de la lengua respecto a los parámetros del esquema descriptivo se puede calibrar en los términos de una *serie flexible de niveles de logro*, definida mediante descriptores apropiados. Este sistema debe ser suficientemente completo como para satisfacer la totalidad de las necesidades del alumno y conseguir de este modo los objetivos que interesan a los distintos proveedores o los que se exigen a los examinandos o candidatos en cuanto a una cualificación con respecto a la lengua.

⇒ **CAPÍTULO 4.** Establece con detalle, pero no de forma concluyente, las categorías necesarias para la descripción del uso de la lengua y el usuario o alumno (clasificadas por escalas siempre que es posible) según los parámetros descritos, lo que incluye (todo ello relacionado con actividades y medios de comunicación):

- los ámbitos y situaciones que determinan el contexto del uso de la lengua.
- los temas, las tareas y los propósitos de la comunicación.
- las actividades comunicativas, las estrategias y los procesos.
- los tipos de texto.

⇒ **CAPÍTULO 5.** Clasifica con todo detalle la competencia general y la competencia comunicativa del usuario o alumno, utilizando escalas siempre que es posible.

⇒ **CAPÍTULO 6.** Estudia los procesos de aprendizaje y enseñanza de la lengua, referidos a la relación existente entre la adquisición y el aprendizaje, y a la naturaleza y el desarrollo de la competencia plurilingüe, así como a las opciones metodológicas de carácter general o específico relativas a las categorías establecidas en los capítulos 3 y 4.

⇒ **CAPÍTULO 7.** Examina con mayor profundidad el papel de las tareas en el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas.

⇒ **CAPÍTULO 8.** Se ocupa de las consecuencias de la diversificación lingüística para el diseño curricular y analiza asuntos como los siguientes:

- Plurilingüismo y pluriculturalismo.
- Objetivos de aprendizaje diferenciados.
- Principios del diseño curricular.
- Escenarios curriculares.
- El aprendizaje de idiomas a lo largo de toda la vida.
- Modularidad y competencias parciales.

⇒ **CAPÍTULO 9.** Estudia los distintos propósitos de la evaluación y los correspondientes tipos de evaluación en función de la necesidad de reconciliar los criterios enfrentados de la globalidad, precisión y viabilidad operativa.

⇒ **ANEXOS:**

A) Analiza el desarrollo de descriptores de dominio lingüístico. También explica los métodos y criterios para establecer las escalas, así como los requisitos para la formulación de descriptores de parámetros y categorías en general.

B) Visión general del proyecto suizo, que elaboró y clasificó los descriptores ilustrativos por escalas. Las escalas ilustrativas de este texto aparecen ordenadas en listas.

C) Contiene los descriptores para la autoevaluación en las series de niveles adoptadas por el proyecto *DIALANG* de la Comisión Europea para su utilización en Internet.

D) Contiene los descriptores “can do / je peux” de lo que es capaz de hacer la persona que se examina, en las series de niveles elaboradas por la *Association of Language Testers in Europe (ALTE)*.

3.4 El portfolio de Lenguas europeas

El MCER (2002), tiene como objetivo promover la cooperación entre las instituciones educativas de los países pertenecientes al Consejo de Europa, así como el establecimiento de unas bases comunes para el reconocimiento y homologación de certificados de conocimientos lingüísticos y, desde una perspectiva plenamente pedagógica, ayudar a todos los colectivos implicados en la educación (alumnos, profesores, creadores de recursos y administraciones educativas) en su labor académica cotidiana en las aulas.

Parte de este *Marco* común es la creación de un Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL), que fue desarrollado de modo experimental entre 1998 y 2000 por más de 14 países miembros del Consejo de Europa, más de 450 instituciones y alrededor de 31500 estudiantes. Una vez realizado, fue presentado a nivel oficial en el Año Europeo de las Lenguas, y en la actualidad, un gran número de países ha publicado ya sus propios modelos de PEL, adaptados a su realidad educativa concreta y a las diferentes edades y niveles educativos en sus contextos nacionales

El Portfolio Europeo de las Lenguas es una consecuencia lógica del Marco, y podríamos decir que la aplicación práctica de éste.

En líneas generales, el Portfolio Europeo de las Lenguas es el instrumento que permite al ciudadano planificar su trayectoria de aprendizaje de lenguas y las pertinentes certificaciones como reconocimiento del aprendizaje.

El Portfolio posee una doble función:

- a) Pedagógica: trata de incrementar el interés y la motivación del estudiante de lenguas por el aprendizaje, mediante la reflexión sobre los objetivos a conseguir, la planificación del esfuerzo para alcanzarlos y el fomento de la autonomía y responsabilidad necesarias para ello.
- b) Informativa: refleja el grado de conocimiento que el estudiante posee de las diversas lenguas del contexto académico y social del estudiante, tanto maternas como adquiridas, de un modo transparente, completo y documentado, facilitando así el intercambio de información en situaciones como cambios de centro educativo, de país de residencia u otras que puedan darse.

Para ello el PEL se estructura en tres elementos diferenciados que dan cuenta de diversos aspectos del aprendizaje lingüístico:

a) Un *pasaporte de lenguas*, que muestra el grado de dominio de las diferentes lenguas de acuerdo con las destrezas y los niveles de competencia que establece el propio MCER. Debe reflejar todas las certificaciones obtenidas, los cursos realizados y las experiencias lingüísticas de todo tipo, por lo que debe ser actualizado regularmente.

b) Una *biografía lingüística*, destinada a facilitar la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, a planificar y a evaluar el esfuerzo, así como a reflejar la experiencia de uso concreto del aprendizaje en su contexto social.

c) Un *dossier lingüístico*, en el cual el aprendiz selecciona y archiva algunas de sus producciones personales más representativas, con el fin de ilustrar su grado de dominio de las diversas lenguas.

Está avalado por 3 importantes textos:

- La Recomendación nº R (98) 6 del Comité de Ministros de Estados Miembros, referida a lenguas modernas.
- La Recomendación 1383 (1998) de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa sobre Diversificación Lingüística.
- La Resolución de la Comisión de Ministros Europeos de Educación, en su sesión nº 20, celebrada en Cracovia (octubre de 2000).

La Recomendación Nº R (98) 6 del Comité de Ministros de Estados Miembros, referida a Lenguas Modernas señala:

Fomenta el desarrollo y uso por parte de los estudiantes en todos los sectores educativos de un documento personal (Portfolio de Lenguas Europeas) en el que puedan registrar sus titulaciones y otras experiencias lingüísticas y culturales significativas de forma transparente a nivel internacional, motivando así a los alumnos y reconociendo sus esfuerzos para extender y diversificar su aprendizaje de la lengua en todos los niveles a lo largo de toda su vida

Más recientemente, los Ministros Europeos de Educación, reunidos en Cracovia, Polonia, los días 15-17 de octubre de 2000 para la Sesión 20 de su Asamblea Permanente, recomiendan a los Gobiernos de los estados miembros, en armonía con sus políticas educativas, que:

Creen las condiciones favorables para la implantación y difusión del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) de acuerdo con los Principios y Directrices establecidos por el Comité de Educación.

Al país que decida introducir el PEL, se le pide:

2.1. Que un Comité Nacional examine los modelos PEL para la enseñanza obligatoria, que establezca si los criterios han sido respetados y que lo envíe, junto con una **recomendación**, al Comité de Validación Europeo.

2.2. Que supervise a nivel nacional, regional y local, que los modelos PEL cumplen con los Principios y Directrices.

2.3. Que cree las condiciones necesarias para permitir a los propietarios del PEL (aprendices de lenguas) que utilicen el Portfolio tanto en la enseñanza reglada como no reglada.

2.4. Que se preste el apoyo necesario a los profesores mediante actividades de formación, etc., para poder hacer un uso óptimo del PEL.

2.5. Que se tomen las medidas necesarias para asegurar que el Portfolio (PEL) sea reconocido como un registro válido de las competencias lingüísticas del titular (propietario), independientemente de su nación, región, sector o institución de origen.

2.6. Que faciliten la colaboración entre las instituciones educativas y otras entidades a todos los niveles, públicas o privadas, con vistas a un desarrollo e implantación armonizados de los PEL.

2.7. Hacer un seguimiento de la difusión y el impacto del Portfolio e informar regularmente al **Consejo de Europa**, al menos una vez cada tres años.

3.5 El Marco común europeo de referencia y la elaboración de programas de lenguas extranjeras.

Las directrices marcadas por el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación formulan de manera explícita las intenciones, así como las formas de actuación didáctica que deben orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. A este respecto, en el capítulo primero de dicho documento se formula explícitamente lo siguiente:

El MCER proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y las destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz [...]. El MCER define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. [...] Al ofrecer una base común para la descripción explícita de los objetivos, los contenidos y la metodología, el MCER favorece la transparencia de los cursos, los programas y las titulaciones fomentando de esta forma la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas. (MCER, capítulo 1: 1)

En este mismo sentido, la formulación de las intenciones que deben presidir el diseño curricular de lenguas extranjeras se aleja de cualquier planteamiento dogmático predeterminado ya que la selección de objetivos de aprendizaje como la elección variada de diferentes enfoques de contenido, junto con los medios y recursos didácticos empleados, pueden variar enormemente según la situación y las características de los usuarios a los que vaya dirigido el correspondiente programa formativo. En cualquier caso, no cabe duda de que:

“Sin embargo, se debería destacar que, al preparar un currículo, la selección y el equilibrio de los objetivos, los contenidos, el orden y los procedimientos de evaluación están íntimamente ligados al análisis que se ha realizado de cada uno de los componentes especificados”. (MCER, capítulo 8: 170)

Así pues, cabe suponer escenarios de aprendizaje diferenciados y, consiguientemente, currículos con enfoques radicalmente distintos, en función de las características e intereses de sus respectivos usuarios.

3.6 CONCLUSIONES

Como hemos tenido la oportunidad de comprobar, la gestión de la calidad en la enseñanza de las lenguas exige la aplicación de un conjunto de principios, relativamente simples:

- La necesidad de establecer unos estándares y unos objetivos y comunicarlos a las personas implicadas de una manera clara y transparente.
- La realización de un adecuado análisis de los componentes implicados en la enseñanza de las lenguas y la selección razonable de las opciones metodológicas apropiadas.
- El desarrollo de los enfoques necesarios para ver en qué medida se han alcanzado los objetivos previstos, con las herramientas de evaluación adecuadas.

La descripción coherente de la enseñanza-aprendizaje de lenguas contenida en el MECR contribuye a la realización de estos tres objetivos:

- * Describir lo que se hace en unos términos comunes para el conjunto de especialistas en este tema.
- * Analizar sistemáticamente las tareas lingüísticas de acuerdo con las categorías pertinentes que han sido descritas.
- * Posibilitar una evaluación coherente de acuerdo con la escala de referencia correspondiente y con la descripción de los respectivos niveles.

En términos generales podemos concluir que el M.E.C.R. proporciona un conjunto de instrumentos análisis eficaces, de reflexión, de elaboración de hipótesis educativas y de planificación sobre la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras, lo que facilita la descripción de objetivos, de contenidos y de criterios de evaluación, así como la adaptación de metodologías según la diversidad de los alumnos, permitiéndose, de esta manera, la elaboración y diseño de programas de lenguas de acuerdo con las características específicas del público a que vayan dirigidos.

Finalmente, hay que señalar que el tratamiento dado a la evaluación se considera esencial, pues define un sistema con tres niveles de competencia que es el utilizado por diferentes organizaciones internacionales y nacionales para garantizar la validez y eficacia de sus diplomas y programas diversos, de acuerdo también con ALTE (*Association of Language Testers in Europe*).

Así mismo, se apuesta de manera decidida por la formación de la persona y su desarrollo como ciudadano en la sociedad a la que pertenece, lejos de cualquier discriminación o prejuicio cultural.

En síntesis, el M.E.C.R. se constituye como una herramienta valiosa al servicio de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras, gracias a la descripción de objetivos, de contenidos y de criterios de evaluación que, junto con las pautas metodológicas, permite la elaboración y diseño de programas de lenguas de acuerdo con las características específicas del público a que vayan dirigidos.

CAPITULO 4. APLICACIÓN DE LA TEORÍA DEL CURRÍCULUM A LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

INTRODUCCIÓN

En este capítulo, es nuestra intención abordar la compleja realidad del proceso educativo desde la existencia y la comprensión de una “teoría curricular que orienta cómo se ha de implantar en la práctica el currículum que se establece para un alumno determinado o para un nivel de enseñanza (Gimeno y Pérez, 1983:252). Para ello tomaremos como marco de referencia inicial una profunda reflexión sobre el conjunto de elementos que configuran y fundamentan el currículum en general, para descender en un segundo nivel de concreción al estudio de los diseños curriculares de lenguas extranjeras en particular. Con el fin de establecer el estado actual de la cuestión en torno a las bases científicas del tema, revisaremos las principales publicaciones sobre la Didáctica de las Lenguas Extranjeras con el fin de determinar la correspondiente selección de objetivos, contenidos, metodología y evaluación que deben definir los diseños curriculares de lengua extranjeras, tomando en consideración, así mismo, su adecuación a los planteamientos científicos de la Lingüística Aplicada y las Ciencias de la Educación. El resultado del recorrido bibliográfico realizado en la fase anterior debería cristalizar en una serie de datos relativos a los procesos de enseñanza-aprendizaje que puedan servir para analizar y describir las características que deben tenerse en cuenta en el proceso de elaboración del currículum.

La fundamentación psicopedagógica derivada del estudio precedente nos llevará a realizar un análisis sobre la validez y fundamentación de los currícula de lenguas extranjeras y sobre el grado de coherencia que existe entre ella y las decisiones que se toman a la hora de diseñar los objetivos, seleccionar los contenidos, secuenciar los objetivos y contenidos y sugerir indicaciones sobre los modos de enseñar y las formas de evaluar.

A este respecto, hemos tomado como hipótesis de partida la existencia de un modelo teórico de diseño curricular cuyos constituyentes inmediatos son recogidos en el artículo 5 apartado e) de la Orden DEF/810/2015, de 4 de mayo, por la que se aprueban las directrices generales para la elaboración de los currículos de la enseñanza de formación para el acceso a las diferentes escalas de oficiales de los cuerpos de las Fuerzas Armadas, define el concepto de currículo como sigue:

Currículo: Conjunto de objetivos, competencias, contenidos, metodología del aprendizaje y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en esta orden ministerial. Puede agrupar uno o más planes de estudios.

4.1 Aspectos generales en torno al currículum

En primer lugar, quisiéramos significar que el término currículum dentro de la literatura pedagógica tiene un marcado carácter polisémico. Las definiciones y tendencias ideológicas o conceptuales que podemos encontrar desde una primera aproximación o análisis del contenido del término nos ofrecen un abanico lo suficientemente amplio y rico como para llegar a la conclusión de que si bien las interpretaciones y tendencias son diversas, en el fondo los distintos enfoques definitorios del término se concretan de acuerdo con una determinada concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que remite a su vez a lo que se debe entender que es la educación.

No pretendemos aquí realizar un estudio detallado o exhaustivo de las distintas acepciones o enfoques. Vamos a presentar más bien una aproximación global para delimitar el campo conceptual del término. Comenzaremos, inicialmente, reflejando la

etimología latina: “curriculum-i” significa carrera; asociando a su vez al verbo “currere” con el significado de “recorrer”. De aquí que el término exprese un carácter dinámico o de movimiento en el que confluye una “intencionalidad” o “meta”. Aunque un tanto lejana ya en el tiempo, sigue teniendo vigencia y actualidad, en nuestra opinión, la definición de Coll (1988:26) hecha desde una perspectiva constructivista, al considerar que “la primera función del currículum, su razón de ser es la de explicitar este proyecto educativo, en particular las intenciones que persigue y el plan de acción previsto para alcanzarlas”. Como vemos, desde el mismo momento en que se plantea una situación de enseñanza, ha habido una decisión implícita o explícita sobre qué va a ser enseñado, cómo se va a enseñar y sobre lo que se pretende conseguir en este proceso.

Legendre (1993) señala, con absoluta claridad, la modificación que se ha operado en el concepto de currículum de este modo:

Su significado se ha ampliado para abarcar en lo sucesivo el conjunto estructurado de experiencias de enseñanza y de aprendizaje (...) planificadas y ofrecidas bajo la dirección de una institución escolar con la finalidad de alcanzar los objetivos educativos predeterminados. (Legendre, 1993: 289)

En otra parte había señalado lo siguiente:

Según la ponderación relativa que se conceda a uno u otro de los cinco componentes en que se asienta la infraestructura pedagógica, el currículum podría centrarse en:

1. las necesidades del sujeto aprendiente
2. los objetivos de aprendizaje
3. los métodos de enseñanza
4. la medida y la evaluación
5. la gestión de los aprendizajes. (Legendre, 1983, citado en Legendre 1993: 289)

Taba (1974) plantea la siguiente definición:

El currículum es en esencia un plan para el aprendizaje...planificar el currículum es el resultado de decisiones que afectan a tres asuntos diferentes: 1) selección y ordenación del contenido; 2) elección de experiencias de aprendizaje; 3) planes para lograr condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje.

A continuación, pasaremos a presentar algunas definiciones relevantes que podemos encontrar en la literatura pedagógica sobre el tema objeto de nuestro estudio, finalizando con una síntesis que trata de dar respuesta a la conceptualización actual del currículum.

- Para Nadeau, se trata de un:
conjunto organizado de fines, objetivos, contenidos, presentados de manera secuencial, de medios didácticos, de actividades de aprendizaje y procedimientos de evaluación para medir la consecución de estos objetivos. (...) De esta definición podemos extraer un cierto número de decisiones que ha de tomar la persona responsable del desarrollo de un programa:
 - las decisiones concernientes a las orientaciones importantes del programa, es decir, las que se refieren a la selección de fines y objetivos;
 - las decisiones relativas a la selección del contenido, de las actividades de aprendizaje, de los medios pedagógicos, del material, etc;
 - las decisiones relativas a la organización del contenido, de las actividades de aprendizaje, de los medios pedagógicos, etc;
 - las decisiones relativas a la enseñanza, es decir, a los métodos de enseñanza, los medios didácticos y los medios de evaluación. Se pueden incluir igualmente las decisiones relativas al personal encargado de llevarlo a la práctica, a saber: los profesores el personal no docente, los estudiantes y los administradores. (Nadeau, 1988: 210 & 211)

- D'Hainaut:
El currículum no sólo comprende los programas de las distintas materias, sino también una definición de finalidades de la educación, una especificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje, que supone programas de contenido y, por último, indicaciones precisas sobre la manera cómo el alumno será evaluado. (D'Hainaut, 1977: 7, 3ª edición 1983)
- Beauchamp:
“El currículum es un documento escrito que diseña el ámbito y la estructuración del programa educativo proyectado para una escuela”. (Beauchamp, 1981: 7)
- Según Gimeno (1985:190-5) existen cinco grandes orientaciones que agrupan las diversas conceptualizaciones del currículum:
 - Estructura organizada de conocimientos
 - Sistema tecnológico de producción
 - Plan de instrucción
 - Conjunto de experiencias de aprendizaje
 - Solución de problemas.
- Stenhouse:
“Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de tal forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”. (Stenhouse, 1984: 29)
- Contreras realiza una clasificación formulando cuestiones sobre los diversos aspectos del currículum:
 - Centrado en la materia. Hace referencia a aquello que debe enseñarse o lo que debe aprenderse, marcando un criterio de eficacia que busca resultados de aprendizaje
 - Grado de cumplimiento del programa en la práctica ¿Existe una aproximación entre lo diseñado en el currículum y lo realmente conseguido?
 - Sobre la consideración de otros elementos, además de objetivos y contenidos, ¿Se deben incorporar también, métodos, recursos, estrategias, etc.?
 - Carácter abierto o cerrado del currículum. ¿Se trata de un currículum cerrado y prescriptivo o algo abierto y flexible que se va concretando en su aplicación? (Contreras, 1990: 177)
- MEC:
“A los efectos de lo dispuesto en esta ley, se entiende por currículum el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley”. (Art. 6, LOE)
- Lorenzo Delgado:
El currículum no es sólo un producto en el que se indica lo que el alumno debe aprender en la escuela (objetivos a conseguir, contenidos a desarrollar, procedimientos y recursos a poner en juego, etc. Es, sobre todo, la actividad mediante la cual la escuela: a) socializa a las nuevas generaciones, b) transmite la cultura, c) sistematiza los procesos de enseñanza-aprendizaje. (Lorenzo Delgado, 1994: 92)

- Para Allal:

el término “currículum” ha sido introducido para designar el conjunto de componentes que interviene en la puesta en marcha de un programa de formación coherente: el plan de estudios precisando los campos de contenido que se van a abordar y los objetivos pedagógicos que se pretende alcanzar, las propuestas de gestión que se han de seguir en la organización y la animación de las situaciones de aprendizaje, el material didáctico (...) destinado al alumno y a los profesores. (Allal, 1996)

Nos llama la atención, por su interés, cómo con respecto a las definiciones anteriores, Legendre, Nadeau, D’Hainaut y Allal muestran claramente la articulación que existe entre los contenidos, los métodos pedagógicos, los medios y recursos didácticos y las modalidades de evaluación utilizadas.

Como señalan Medina, Rodríguez y Sevillano:

En el conjunto de definiciones (relativas al *currículum*) se lleva a cabo una evolución que va desde las primeras acepciones ligadas a un conjunto de contenidos, previamente seleccionados, con vistas a conseguir un título, nivel. etc. Como tal, se presenta organizado -programa- en un documento escrito. En las últimas décadas, no obstante, esta concepción queda más abierta al asumirse el currículum más como proceso que producto, tanto en su confección como en su desarrollo y evaluación. Una situación intermedia concreta dichos contenidos en clave de metas a alcanzar (objetivos) por parte de los alumnos. (Medina y Sevillano, 2002: 71)

Medina et al (óp. cit.) señalan las aportaciones de Tanner y Tanner (1980) y de Zais (1981) como un intento de clarificación del campo, desde el punto de vista de la evolución histórica del término currículum.

Tanner y Tanner (1980) hablan de:

1. El currículum como tradición acumulativa de conocimiento organizado
2. El currículum como formas de pensamiento
3. El currículum como experiencia cultural y social
4. El currículum como experiencia
5. El currículum como un plan de instrucción
6. El currículum como un sistema tecnológico de producción.

Zais (1981), ha realizado igualmente un ordenamiento agrupado de la pluralidad conceptual del currículum. Así, nos ofrece una clasificación más o menos unitaria:

1. El currículum como programa de estudio
2. El currículum como contenido de un curso particular
3. El currículum como experiencias planificadas
4. El currículum como experiencias llevadas a cabo realmente en la escuela
5. El currículum como resultados previstos de aprendizaje
6. El currículum como plan para la acción
7. El currículum como propuesta para la toma de decisiones
8. El currículum como proyecto a experimentar en el aula.

Una vez presentadas las definiciones anteriores, queda claro que el hilo conductor de todas ellas es la necesidad de dar cuenta detallada de la compleja realidad educativa, y aun a riesgo de simplificar la diversidad y riqueza de matices que comporta el currículum podríamos distinguir dos modelos fundamentales: En primer lugar, los modelos de corte tecnológico y conductual en los que el currículum y los procesos de enseñanza-aprendizaje se valoran desde criterios de eficacia y control. Según este punto de vista, la planificación de la enseñanza aparece configurada de acuerdo con un marco de criterios normativos que explicitan los principios educativos en los que se basan y concretan los resultados de la educación que han de lograrse. En este modelo, la idea de currículum se asimila a la planificación de un listado de contenidos pertenecientes a diferentes

disciplinas que han sido establecidos a priori por especialistas y cuya ejecución corresponde al profesor, concebido éste como un profesional técnico cuyas competencias y habilidades hacen de él un docente eficaz en determinados contextos y situaciones.

Otra corriente curricular de notable interés en estos momentos surge como cuestionamiento radical de los presupuestos del modelo anterior. Este segundo enfoque responde a un planteamiento constructivista de la enseñanza-aprendizaje. Este modelo considera que la actividad educativa no puede configurarse de una manera rígida, delimitada y diseñada en todos sus aspectos por anticipado. El profesor no es un mero ejecutor o técnico, sino un *facilitador* o *mediador* de situaciones, de contenidos, procedimientos y métodos, en dinámica de interacción y negociación con la clase y con sus alumnos. En este tipo de enfoque se pone el acento en los procesos.

Coll indica que el aprendizaje significativo supone la comprensión de lo aprendido y la memorización comprensiva no mecánica ni repetitiva. Así mismo subraya que:

los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje son, en esencia, procesos interactivos con tres vértices: el alumno que está llevando a cabo un aprendizaje; el objeto u objetos de conocimiento que constituyen el contenido de aprendizaje; y el profesor que actúa, es decir, que enseña, con el fin de favorecer el aprendizaje del alumno. (Coll, 1988: 24)

La caracterización de los dos modelos de currículum anteriormente citados responde, en el primer caso, a la existencia de un currículum uniforme y descontextualizado ajeno a la participación de los profesores y en el que se muestra un absoluto divorcio e inadecuación a las necesidades específicas del entorno, ello parece predominar, particularmente, en los países cuya administración educativa es de un marcado carácter centralista. En este sentido domina una concepción administrativa del currículum en el que las decisiones sobre la planificación desarrollo y evolución del currículum, se hacía en este planteamiento fuera del sistema escolar y al margen de los profesores.

Frente a este tipo de currículum prescriptivo, el segundo modelo postula un tipo de currículum abierto y flexible en el que los profesores se convierten en auténticos protagonistas de su quehacer educativo, asumiendo el reto que supone la adecuación a las necesidades y a la realidad contextual en que se desarrolla su tarea.

Como vemos, el currículum va más allá del simple *plan de estudios* abarcando múltiples acepciones, lo que incluye temas como su diseño, su evaluación, la teoría y la investigación, pasando por la toma de decisiones de planificación escolar o cómo ha de ser llevado éste a la práctica en un contexto determinado. Sin embargo, de lo que no cabe ninguna duda y en lo que existe un cierto acuerdo es que ninguna de las acepciones son excluyentes sino complementarias, en la intención de dar una definición comprensiva del currículum que afecta a todo el proceso didáctico. Desde esta perspectiva, compartimos plenamente el principio de coherencia que señala Johnson (1989) en el ámbito de las lenguas extranjeras, poniendo el énfasis en la dependencia mutua de los distintos factores que intervienen en la situación de enseñanza y aprendizaje y en la necesidad de que las decisiones se adopten de forma complementaria y consistente a través de procesos de desarrollo y evaluación.

4.2 Dimensión terminológica y conceptual del currículum de lenguas extranjeras

El asentamiento del término currículum en la literatura pedagógica disciplinar de la enseñanza de lenguas extranjeras ha tenido una incorporación relativamente reciente y se ha hecho de la mano de la tradición didáctica anglosajona. Empleado desde hace bastante tiempo por los pedagogos norteamericanos, el vocablo empieza a ser objeto de análisis y reflexión en estos últimos años en la didáctica del inglés como lengua extranjera, particularmente, en la fórmula *curriculum development*, entendiendo por tal un concepto equivalente al arte de diseñar y elaborar itinerarios de enseñanza-aprendizaje; en ese

sentido se revela, así mismo, próximo o equivalente a la otra fórmula inglesa *course design*.

Para Robert K. Johnson (1989), el término encaja perfectamente en el marco de la metodología comunicativa, superando la rigidez y el encorsetamiento tradicionales del estructuralismo y abriéndose paso hacia la planificación del proceso instructivo, con lo que ello implica de una adecuada gestión de la toma de decisiones por parte de todos los agentes implicados en él (decisiones de tipo pedagógico y metodológico; rasgos del carácter del profesor y del alumno, hábitos de enseñanza y de aprendizaje, factores espacio-temporales, objetivos de enseñanza, motivación, entre otros). Así pues, el alcance del término *curriculum development* va más allá de la simple relación entre las necesidades e intereses del grupo de aprendientes y los contenidos a enseñar, para situarse en la búsqueda del máximo de coherencia en la toma de decisiones, que afectan a la elaboración del programa.

D. Nunan (1988: 5-6), en *The Learner-centred Curriculum*, toma de C. Brumfit una serie de definiciones que le sirven para poner de relieve las divergencias existentes entre los términos *curriculum* y *syllabus*, divergencias que, en su opinión, responden al hecho de considerar, o no, la metodología de la enseñanza. El sílabo designa, generalmente, el contenido que se debe enseñar y su progresión. Keith Johnson (1982: 32) distingue dos etapas sucesivas: primero el *syllabus inventory* (inventario de todas las unidades que se desea enseñar) y, en segundo lugar, el *syllabus* propiamente dicho (se seleccionan diferentes contenidos, fijando el orden y la progresión con la que se han de presentar en la clase):

Es útil pensar que el proceso, mediante el cual decidimos el contenido específico de enseñanza, presenta dos etapas. En la primera se prepara una lista o un inventario de todos los elementos que deseamos enseñar- Esta lista de elementos se llama *syllabus inventory* (inventario de todas las unidades que se desea enseñar). Luego, en una segunda operación, se toman varias decisiones sobre la presentación de estos elementos, uno de los más importantes es el relativo al orden en que aparecerán en el curso. El resultado es un sílabo, que podemos considerar como un *organised syllabus inventory* (sílabo inventario organizado). (Keith Johnson, 1982: 32)

Más recientemente, M. P. Breen define igualmente el sílabo en los siguientes términos:

Cualquier *silabo* es un plan acerca de lo que se pretende alcanzar a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. Éste forma parte del currículum global de lenguas o de un curso que está compuesto por cuatro elementos: **objetivos, contenidos, metodología y evaluación.**

El *silabo* identifica lo que se ha de trabajar entre profesores y estudiantes, teniendo en cuenta que el contenido seleccionado sea el apropiado para los objetivos generales. La Metodología se refiere a la manera que tienen los profesores y alumnos de trabajar el contenido, mientras que la evaluación se trata de un proceso de control de los resultados alcanzados en el aprendizaje juzgando la adecuación de otros elementos del currículum. (M. P. Breen, 2002: 151)

El sílabo, así entendido, hace referencia al contenido propio de la materia y queda organizado conforme a una filosofía y metodologías didácticas, previamente elegidas y derivadas del currículum. En consecuencia, por sílabo entendemos la selección, progresión y secuenciación de los contenidos. Llevado al terreno de la práctica, el sílabo supone la programación detallada de los aspectos lingüísticos y comunicativos que vamos a desarrollar en el aula. Mientras que el currículum abarca la globalidad del programa; es decir, el “qué” se va a enseñar, el sílabo busca el proceso; o sea, el “cómo” y a “quién”.

La traducción que se hace del término *currículum* en el seno de organizaciones internacionales como la UNESCO por el correspondiente a programa o plan de estudios

no se corresponde con la riqueza semántica del vocablo que éste comporta en la literatura pedagógica anglosajona. A este respecto, resulta enormemente esclarecedora para nuestro trabajo la definición de currículum escolar que hace Forquin.

Un currículum escolar, es en primer lugar un itinerario educativo, un conjunto de experiencias de aprendizaje efectuadas por alguien bajo el control de una institución formal, a lo largo de un período determinado. Por extensión, el concepto designa menos el itinerario educativo efectivamente realizado, que el correspondiente diseño prescrito por una institución escolar, es decir, un programa o un conjunto de programas de aprendizaje organizados en materias (Así el término equivalente difícil de traducir de “curriculum development” designa generalmente los procesos metódicos de elaboración y de implantación de los programas y materias de enseñanza). (Forquin, 1984: 213)

4.3 La Enseñanza de Lenguas Extranjeras y la Teoría del Currículum.

4.3.1 Perspectiva histórica

Según Stern (1987: 434), el currículum como campo de los estudios educativos es bastante reciente, pero en cambio, la literatura existente sobre él es amplísima, debido entre otras cosas, a que es una materia en construcción y necesita estructurarse desde la misma base o fundamentación. Según este autor, el término *currículum* se usa, por lo general, en dos sentidos relacionados entre sí. El primero, es cuando se habla de los programas de estudio de una institución o sistema educativo, como pueden ser el currículum escolar o universitario, o el currículum francés o el español. El segundo sentido es más restringido y se refiere a lo que los sajones llaman *syllabus* y es más parecido a una programación, aunque sea tomada en sentido amplio, de una materia, tal como sería el currículum de Matemáticas o de Historia.

Desde hace pocos años, el currículum se refiere “no sólo a la materia o contenido sino también al proceso instructivo en su totalidad incluyendo el material, el equipamiento, los exámenes, la formación del profesorado, en resumen, a todas las medidas relacionadas con la escolaridad o con la sustancia de unos estudios. En otras palabras, el currículum “se ocupa de lo que puede y debe ser enseñado y a quién, cuándo y cómo” (Eisner y Vallance, 1974:2 apud Stern: 434).

Stern cita como estudios relevantes sobre el currículum las obras de Richmond (1970), Taylor y Richards (1979) y Beauchamp (1975: 6-8), quien distingue entre el currículum “como un plan de estudios”, el currículum “como un sistema o marco organizado dentro del cual se llevan a cabo las decisiones curriculares” y el currículum “como un campo de estudio”. También Stern hace notar que en gran número de países “se ha empezado a hablar repetidamente de cuestiones curriculares, incluso antes de que el currículum haya sido reconocido como un área distinta de los estudios educativos”, tales como Gran Bretaña, Canadá y Estados Unidos. Esta tendencia a la reforma curricular ha llevado gradualmente a una aproximación sistemática al desarrollo y la innovación curricular, así como a la formulación de los principios básicos del currículum, es decir a la “teoría del currículum”.

Husen (1989: 1149-50) señala que “el campo del currículum se ha caracterizado por no basarse en la historia, es decir, por ser demasiado propenso a desarrollar innovaciones sin la guía de los precedentes” y nos indica que, hasta 1977, no se había fundado la “Sociedad para el Estudio de la Historia del Currículum” en América.

Así pues, la creación de la teoría del currículum es un fenómeno relativamente nuevo y reciente. Algunas obras históricas emblemáticas en la creación de la teoría curricular son las de Tyler (1949), Beauchamp (1968), Taba (1962, 1974) y Johnson (1967). Los estudios sobre la perspectiva histórica en Husen (1989: 1150-51) atienden a aspectos de

síntesis, coordinación y comparación que colaboran a la clarificación de la dispersión de las aportaciones y de las diversas tendencias e interpretaciones del tema.

4.3.2 Relaciones entre la Didáctica de Lenguas Extranjeras y la Teoría del Currículum

Veamos para una primera revisión de este tema, las aportaciones de Stern (1987), que en su obra *Fundamental Concepts of Language Teaching*, estudia esta temática con amplitud y profundidad, dedicando a ella los capítulos 19, 20, 21 y 22 de la obra, así como las orientaciones generales de su “Conclusión” (1987: 419- 515).

El autor considera que los profesores de idiomas están “bombardeados”, probablemente más que otros profesionales, por un mundo de toda clase de sugerencias, innovaciones, actividades y otros elementos que no forman un cuerpo común teórico ni práctico y que hace muy difícil que encuentren un camino claro y seguro en la práctica de su profesión. Con su obra, no quiere dar “recetas” de actuación, sino clarificar el ámbito de la enseñanza de idiomas e introducir la teoría educativa como una base teórica y de investigación que permita a los profesionales del campo una actuación coherente y reflexiva.

La relación entre la teoría de enseñanza de idiomas y la educación como campo de estudio es quizás entre todas las disciplinas, la que ha sido menos explorada [...] las aplicaciones del pensamiento educativo, de sus valores y práctica, han sido esporádicas [...] y desarrollos muy relevantes en la teoría educativa general, han sido completamente ignorados por la pedagogía de idiomas. (Stern, 1987:419)

Las causas de esta negligencia en la aplicación de los avances en la teoría educativa –Didáctica y Teoría del Currículum– la achaca Stern a “falta de reflexión y probablemente cierto esnobismo académico” (1987:419), lo que se relaciona indiscutiblemente con la problemática a que hacíamos alusión al hablar de la formación del profesorado en las Filologías universitarias y en las Escuelas de Magisterio.

Tradicionalmente, la enseñanza de idiomas ha estado más ligada a determinados métodos concretos provenientes de una específica concepción lingüística, más que a las corrientes didácticas. Las diferencias que existen entre el enfoque de una Didáctica Específica de Idiomas y la metodología de una lengua extranjera, no son solamente terminológicas, sino de concepto de base y proceden de los diferentes caminos que han tenido, por un lado, las instituciones de formadores de maestros y profesores que daban primacía a las ciencias pedagógicas, en particular a la Didáctica Específica del idioma, y por otro, las instituciones que enfocaban el estudio de las lenguas desde una perspectiva filológica, en la que se ponía el énfasis en la formación del estudiante, no como futuro profesor, sino en su conocimiento exhaustivo del lenguaje de que se tratara.

Stern considera que todas las disciplinas (o subdisciplinas, como él las llama) que forman el campo educativo, son de importancia para la teoría de la enseñanza de idiomas, pero insiste especialmente en la Teoría del Currículum. El autor hace una breve introducción histórica con referencias a Taylor y Richards (1979) y a Tyler (1949), así como a la polisemia del término *currículum*, concluyendo que, actualmente, se refiere a “todas las medidas pedagógicas relacionadas con la enseñanza o con la esencia –sustancia- de un curso educativo”. Seguidamente, hace una revisión del movimiento mundial para las reformas curriculares en diversos países y cita especialmente las nuevas

aproximaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras impulsadas por este movimiento curricular (p. 435). Este movimiento ha dado lugar a la aproximación sistemática al desarrollo del currículum o Teoría del Currículum.

Según Stern, esta teoría se ocupa de los siguientes puntos:

- 1) la filosofía del currículum (presupuestos filosóficos e ideológicas subyacentes)
- 2) la conceptualización de sus tres componentes principales: a) objetivos y contenidos; b) instrucción y c) evaluación
- 3) procesos: a) desarrollo sistemático del currículum; b) la implementación del currículum en las instituciones educativas y c) la evaluación del currículum

En el primer apartado, relativo a la filosofía del currículum, se distinguen cinco perspectivas que revelan diferentes orientaciones filosóficas que afectan a los diferentes elementos curriculares, siguiendo a Eisner y Vallance (1974). La primera de estas orientaciones afirma que el currículum debería desarrollar los procesos cognitivos, de tal manera que la enseñanza no esté encaminada a transmitir unos contenidos predeterminados, sino a enseñar a los alumnos a pensar, es decir, ayudarlos a “aprender cómo aprender”. Con respecto a la enseñanza de idiomas, esta visión del currículum nos llevaría al objetivo, no de la adquisición perfecta de una lengua, sino al de enseñar a la mente cómo aprender lenguas. La segunda orientación se refiere a un currículum de experiencias apropiadas a la edad e intereses del alumno, que llevadas a cabo a lo largo de su escolaridad, entrarían de lleno en su vida. Aquí, con respecto a la enseñanza de lenguas, entran las problemáticas de la edad apropiada para aprender idiomas y del interés que este aprendizaje en sí pueda tener para los niños, puesto que la ventaja del conocimiento de idiomas se suele proyectar en el futuro. Los profesores que sienten esta problemática suelen insistir en actividades que apoyen la relevancia del aprendizaje en el momento en que se está realizando, tales como viajes o intercambios. Una tercera orientación representa la importancia social del aprendizaje, tal como se da en poblaciones en que es necesario el bilingüismo. En este caso se usan programas de inmersión, como, por ejemplo, en Canadá, para conseguir dicho bilingüismo en los niños angloparlantes, no sólo como un bien individual sino como un bien necesario a la sociedad.

La cuarta orientación es el racionalismo académico, que enfatiza la herencia de la erudición clásica y considera el núcleo y el contenido del currículum como un cúmulo de saberes sobre la lengua literaria, según la tradición del s. XIX, como puerta a las grandes literaturas de otras naciones principalmente las clásicas. La quinta orientación identifica el currículum con la tecnología. Es una aproximación instrumental al currículum, que recibió muchas críticas mientras no admitió decisiones sobre el valor, preocupándose sólo de la identificación eficaz de los medios y las metas, pero una vez admitidos dichos valores, se considera que es un buen camino. Stern, siguiendo a Eisner y Wallance, considera que estas posiciones no son mutuamente excluyentes, pues si fuera así, se caería en la falacia de considerar sólo un aspecto de la rica realidad de la enseñanza.

En el segundo punto Stern se refiere a los principales o fundamentales componentes del currículum, en primer lugar, hace la salvedad de que, aunque no hay uniformidad en la terminología, los conceptos de base son aceptados ampliamente. Los tres apartados principales que se describen son de gran importancia para la didáctica de idiomas. En

relación a objetivos y contenidos: la teoría moderna del currículum ha puesto un gran énfasis en definir los objetivos y clarificar los contenidos. Con respecto a los objetivos, se habla de las taxonomías iniciadas con los trabajos de Bloom y referidos a tres categorías principalmente: las habilidades cognitivas, las afectivas y las psicomotoras, de las cuales sólo las primeras y las segundas fueron explicitadas por Bloom, (1956) y por Krathwohl, (1964), respectivamente, así como de la definición concreta de los objetivos en términos operativos, conductuales, entre otras. Este tipo de estudios se reflejó también en la enseñanza de idiomas como por ejemplo en los trabajos de Valette (1969, 1971), The Council of Europe's Threshold Level Project, (van Ek, 1975), o el programa del Ministry of Education, Ontario (1980).

El aspecto de la instrucción se centra alrededor del proceso de enseñanza-aprendizaje por medio del cual se alcanzan los objetivos. En este punto se alude específicamente a la importancia de la secuenciación de las materias, cuya organización sistemática tradicional se remonta a Herbat. Esta convencionalidad de la sistematización ha sido muy criticada, reconociéndose cada vez más que los estadios de desarrollo de los alumnos y sus diferencias individuales hacen imposible imponer una única solución correcta. A continuación, el autor habla de los diversos modelos curriculares y de la aparición de los mismos en la enseñanza de idiomas.

En el tercer apartado referente a la evaluación, el autor hace referencia a los diversos sistemas de evaluación, explicitando sólo algunas generalidades sobre el tema y resaltando su importancia en la enseñanza de idiomas.

El apartado referido al desarrollo del currículum hace referencia a los pasos que hay que dar para desarrollar nuevos currícula, adaptados a los componentes básicos que se han estudiado más arriba. El desarrollo de un nuevo currículum y su implementación afecta directamente al profesor en el aula, pero va más allá, hasta alcanzar a todo el sistema escolar. Se pregunta el autor por el origen de esta innovación curricular y encuentra que surge a diversos niveles, tales como de los gobiernos centrales, los profesores, las organizaciones de padres, la industria, por citar sólo los principales.

En la implementación y la administración de la innovación curricular, Stern habla de la importancia del profesor, resaltando cómo un buen proyecto curricular puede ser viciado si se impone a los profesores sin ser bien entendido y aceptado por ellos, y sin haber ofrecido una adecuada formación inicial o de perfeccionamiento, según los casos. Para la enseñanza de idiomas, este es un punto crucial.

En la evaluación del currículum, Stern hace referencia a la temática fundamental del tema, ocupándose de dos preguntas fundamentales. La primera es si el currículum ha seleccionado objetivos y contenidos justificados desde el punto de vista educativo y la segunda, si el currículum adaptado llevará a los estudiantes al éxito. Stern cita los trabajos de Scriven (1967), Lewy (1977) y Taylor y Richards (1979).

Stern dedica el vigésimo segundo capítulo de su obra, a analizar la importancia de la Teoría del Currículum para la enseñanza de idiomas.

Considera que, las características específicas de la enseñanza de idiomas imponen una especificidad propia y, por lo tanto, no hay que pensar en que la teoría de la enseñanza de lenguas sea “esclava” de la teoría educativa:

Sin embargo, la enseñanza de lenguas como una actividad educativa, debería al menos tomar en consideración lo que tiene que ofrecer la teoría educativa y qué tiene en común con otras actividades educativas. (Stern, 1987: 498)

Así pues, Stern presenta una visión de la enseñanza de lenguas extranjeras “interpretada en términos de currículum” que supone “una acción planificada con ciertas metas y medios para alcanzarlas” (Stern, 1987: 501).

Entre las metas, el autor expone su visión sobre los objetivos y los contenidos. En primer lugar, dice que estos dos elementos deben ser identificados y distinguidos. Los objetivos han variado con los diferentes métodos, pero estas diferencias no se analizaban de un modo concreto hasta que aparecieron los conceptos de *selección* o *limitación* de los contenidos del lenguaje que se enseñan para llegar a determinadas metas u objetivos que dieron lugar a alcanzar un nivel de habilidad idiomática en un tiempo previsto. Como intentos para llegar a esta especificación de objetivos y contenidos, Stern nos da el análisis de métodos y la metódica, los análisis de rasgos de Bosco y Di Pietro (1970, 1980) y de Munby (1978), así como el concepto de estudio de una lengua extranjera con una finalidad específica (Stevens, 1977) y las obras ya citadas de Valette que aplican las taxonomías de objetivos. Stern presenta una tabulación cruzada de áreas de objetivos y contenidos como estructuración básica que se articulará o implementará según las necesidades reales. Por último, Stern insiste en que desde los años 70, la identificación de objetivos y contenidos es uno de los focos más importantes en la teoría y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras, aunque no el único foco; pero este énfasis ha servido para equilibrar la interpretación de la enseñanza que prevaleció totalmente en los 60 y que estaba basada en métodos.

A continuación, Stern se ocupa de la instrucción como la segunda noción en la Teoría del Currículum. Es decir, la enseñanza en sentido específico: qué hace el profesor para conseguir el aprendizaje, y presenta una definición muy amplia: “la enseñanza de lenguas comprende todos y cualquier procedimiento que están destinados a conseguir el aprendizaje del idioma”. (Stern, op. cit.: 505) El autor considera que hacer una distinción conceptual entre los objetivos y los contenidos por un lado y la instrucción y la enseñanza por otro es de suma importancia en la enseñanza de idiomas porque la confusión entre estos conceptos ha sido una constante fuente de dificultades en el debate de la enseñanza por métodos.

Para hacer el cambio necesario del concepto de la enseñanza por métodos al de la basada en la Teoría del Currículum,

hay que abandonar la noción d método fijado, considerado éste como una combinación inalterable de técnicas, de paquete de medios aceptado, que se supone que es claramente distinguible de otros métodos que un profesor o investigador tiene que usar en su totalidad y operar con el concepto más amplio de estrategia de enseñanza que subsume un gran número de técnicas de enseñanza (Stern, op. cit.: 405).

El acudir al concepto de estrategias de enseñanza permite a Stern diseñar seis estrategias, presentadas en pares, que pudieran ser llamadas modelos para la enseñanza de idiomas, basada en tres concepciones diferentes de lo que es esta enseñanza y que se refieren concretamente a trs problemas cruciales que surgen en el sistema de métodos:

a) La dimensión que tiene en cuenta el uso o no uso de la lengua y cultura vernáculas como marco de referencia para el estudio de la SL. El autor no se pronuncia en cuanto a la ventaja o desventaja de ninguna de las posturas, puesto que puede apoyarse con base teórica el sistema del uso de la 1L.

b) La dimensión objetiva-analítica / subjetiva-experiencial, en la cual la lengua y cultura extranjera, se considera como objetos de estudio y dominio o como subjetivas y propias de la experiencia personal. El primer caso es propio del estudio en el aula y el segundo de la adquisición extraescolar, por ejemplo, cuando se aprende la SL “en la calle”, por estar en el país de origen. El autor considera que ambas dimensiones son legítimas y necesarias, dependiendo de los discentes, de las oportunidades, de la finalidad de aprendizaje del discente.

c) La dimensión de explicitación o uso de la relación cognitiva o de razonamiento del discente hacia la SL o el empleo de técnicas que tengan más relación con la absorción intuitiva o automática, para desarrollar procesos de adquisición, como opuesto a aprendizaje o por lo menos diferente en matiz de intencionalidad. También aquí, Stern se decide por una postura ecléctica en la que admite la necesidad o conveniencia de ambas dimensiones, según los casos.

Stern también se refiere a otras dimensiones tales como la separación o no de las cuatro habilidades clásicas (comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita); el elemento de la duración de la enseñanza; la organización social e interpersonal de la enseñanza (refiriéndose al tamaño y composición de la clase, de los grupos, a la enseñanza centrada en el alumno o en el profesor, interacción.). Stern expone cómo estas aproximaciones deben ser objeto de estudio y de investigación para que nos lleven a una mejor comprensión de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En cuanto a la secuenciación de los contenidos, Stern afirma que este concepto está profundamente enraizado en la práctica de la enseñanza de lenguas y que ha variado enormemente en amplitud. Lo que no es tan claro es el criterio para realizar dicha secuenciación. El autor asume que la progresión didáctica de dichos contenidos puede hacerse en base a criterios lingüísticos, culturales o comunicativos, principios que se deriven de la lengua en sí, de los objetivos de aprendizaje y de las características de los alumnos. Stern termina con una revisión de las diversas facetas del producto obtenido en la enseñanza de lenguas: la individual, la social y dentro de ellas los aspectos de producto a corto y largo plazo. También hace algunas alusiones a las investigaciones más relevantes en el campo tales como las del profesor-alumno, procesos en el contexto, producto, entre otras. Como vemos, el estudio de Stern es un esfuerzo interesante en el campo de la aplicación de la Teoría del Currículum a la enseñanza de lenguas extranjeras.

En este contexto, consideramos que a la Didáctica Especial de Lenguas Extranjeras le corresponde la tarea de clarificar este campo bajo todos los aspectos, de tal manera que se forme un cuerpo de conocimientos sólido, riguroso y científico, al que puedan acudir todos los profesores, para tener una garantía de preparación o perfeccionamiento adecuada. Para ello, ante todo debemos realizar una integración de las aportaciones derivadas tanto de la Lingüística Aplicada como de la metodología de idiomas en la Didáctica de Lenguas Extranjeras, incidiendo, particularmente, en la Teoría del Currículum y su aplicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Una clarificación que expresa, a modo de síntesis, los modelos de diseño curricular de lenguas extranjeras y su correspondencia en la teoría del currículum puede verse en la siguiente Tabla.

Tabla 1. Modelos de diseño curricular según Bautista García-Vera

	MODELO DE OBJETIVOS CONDUCTUALES	MODELO DE PROCESO DE INVESTIGACION EN LA ACCION
CURRÍCULUM	Como planificación de los fines instructivos a conseguir	Como proyecto y proceso a desarrollar
DISEÑO	Llevado a cabo por especialistas en ausencia total del profesor	Llevado a cabo por especialistas en colaboración directa con el profesor
OBJETIVOS	Definición de objetivos conductuales	Establecimiento de principios de procedimiento en los que se explican y materializan los valores éticos de los
CONTENIDOS	Identificación de contenidos de conocimiento para la consecución de los objetivos	Identificación de contenidos de conocimiento valiosos en sí mismos
ACTIVIDADES	Selección y organización de actividades y experiencias de aprendizaje que permitan conseguir los objetivos establecidos	Propuesta de actividades de aprendizaje coherentes con los valores explicitados en los principios de procedimiento y que suponen la realización
MATERIALES DIDÁCTICOS	Presentación del currículum en material rígido de aplicación mecánica	Presentación del currículum en material diverso, adaptable a la complejidad del aula
REALIZACIÓN DEL DISEÑO	Traslación inflexible y cerrada del diseño a la práctica	Traslación susceptible de innovación en función de las variables contextuales, del diseño a la práctica
PROFESOR	El profesor como ejecutor de lo dado	El profesor como investigador, orientador
ALUMNO	Receptor pasivo y emisor de respuestas	Procesador de información y sujeto activo en la construcción de conocimiento
RELACIONES PROFESOR-ALUMNO	Unidireccionales, jerárquicas, dependientes	Horizontales e interactivas
EVALUACIÓN	De resultados mensurables. Como validación de resultados. Control del producto final -rendimiento académico del alumno-	Evaluación del proceso, como crítica constructiva. Interpretación y comprensión de los procesos. Evaluación del currículum, del profesor, del contexto organizativo, del aprendizaje del alumno

Fuente: Bautista García-Vera, (2003: 186)

Para nosotros, este estudio de la enseñanza de las lenguas extranjeras incardinada en la teoría del currículum supone un avance en los siguientes aspectos:

En primer lugar, libera al profesor de la esclavitud del “método” rígido y riguroso y le da autonomía, aunque aumente su responsabilidad. Además, favorece al alumno, puesto que dentro de la teoría del currículum se pueden atender sus necesidades reales individualmente y no ser sometidos a una planificación de enseñanza sometida el método que está de moda en el momento, sobre todo teniendo en cuenta que la evolución de las metodologías sigue un movimiento pendular que conduce a retornar periódicamente a métodos anteriores después de haber sido abandonados durante largos años. (Cf. Galisson, 1980 : 38; Puren, 1994: 41). Finalmente, da una base científica a la actividad instructiva, permitiendo al profesor la selección adecuada de todos los elementos de la acción, selección adaptada al contexto global de requerimientos de la lengua, del alumno y de la finalidad del estudio, así como de los factores externos, tales como el ámbito general y particular del estudio, facilidades de comunicación reales, etc.

4.3.3 Currículum de lenguas extranjeras y corrientes educativas

Muchos han sido los autores que han abordado el estudio del currículum de lenguas extranjeras desde que David Wilkins en su obra *Notional Syllabuses* (Wilkins 1976) inició el debate curricular y dio origen a un amplio repertorio de publicaciones sobre estas cuestiones, que han alcanzado derivas de diferente corte y calado a lo largo del devenir histórico. (Widdowson, 1978; Brumfit, 1980; Wilkins, 1981; Breen, 1984; White, 1988).

Antes del advenimiento de la enseñanza comunicativa de la lengua (CLT) en los años 70, se aceptaba ampliamente que el sílabo de estudios debía centrarse en el conocimiento de los aspectos lingüísticos y el desarrollo de las cuatro destrezas (escuchar, leer, hablar y escribir, generalmente en esa orden). Sin embargo, a partir de estos años y como consecuencia de los avances en la investigación y de los malos resultados que se venían alcanzando a la hora de usar o poner en práctica los conocimientos lingüísticos fuera del aula, se empieza a operar un cambio importante en el diseño de los programas. Dichos avances vinieron de la mano de la Lingüística Aplicada, al postular la necesidad de centrarse más en el uso de la lengua (*language use*) que en sus aspectos formales (Council of Europe 1971; Brumfit y Johnson, 1979). La fase inicial de esta transición fue ejemplificada en el desarrollo de sílabos funcionales, entendiendo por función el propósito o la intención por la que utilizamos la lengua al comunicarnos y cómo éstos serían expresados lingüísticamente. Al mismo tiempo, en respuesta a las necesidades específicas de ciertos grupos de aprendices, surgieron los diseños curriculares de comunicación especializada para distintos campos o áreas de conocimiento, por ejemplo, ingeniería o medicina (Mumby 1978; Trimble et al., 1978).

Así pues, el objeto de reflexión actual de los currícula de lenguas extranjeras hay que situarlo en torno a los planteamientos derivados de los sílabos nocionales. Como ya ha quedado dicho en otro lugar de nuestro trabajo los sílabos nocionales derivan directamente de las propuestas desarrolladas por Wilkins, a comienzo de los 70, en el marco de los trabajos del Consejo de Europa y su proyecto de Lenguas vivas. (Wilkins, 1973). Dichos trabajos cristalizarán en la publicación de *Systems Development in Adult Language Learning* (Trim, 1973) en el cual se articula y toma carta de naturaleza la relación entre el análisis de necesidades y la determinación de los contenidos lingüísticos de enseñanza-aprendizaje; o lo que es lo mismo, la estrecha interrelación entre varios elementos: objetivos, contenidos, metodología y evaluación, como constituyentes inmediatos de un buen currículum de lenguas.

La denominación de “sistema” responde a la voluntad de articular el análisis de las necesidades del público adulto, en materia de lenguas, con la consiguiente definición de objetivos, selección de contenidos y su desarrollo metodológico ulterior. Desde esta perspectiva podemos decir que Wilkins marca una tendencia para fijar las bases de los

programas de lenguas extranjeras y, como dice Brumfit (1981: 98): “aportó ideas cuando se necesitaban”. Dichos elementos constitutivos del currículum de lenguas para adultos tuvieron, más adelante, su correspondiente transposición en los contextos escolares, entendiendo que, si los planteamientos llevados a cabo para un público adulto eran válidos y efectivos, igualmente podrían aplicarse éstos, con ciertas modificaciones, a la enseñanza de las lenguas en el contexto escolar. El alcance del objetivo que se pretendía no era otro sino el proporcionar “una base para la armonización de la enseñanza de lenguas extranjeras en los Estados miembros del *Consejo de Cooperación Cultural* (CDCC) del Consejo de Europa”. Fruto de esta inquietud surgió la adaptación de “*The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*” (Van Ek, 1976).

La evolución sufrida desde la primigenia publicación del sílabo comunicativo, con su máximo exponente en el llamado nivel umbral, ha venido modificándose, a lo largo de los años, en una serie de propuestas pedagógicas, desde las funciones de Wilkins, hasta llegar a las más recientes aportaciones del trabajo por tareas. A este respecto, resulta suficientemente reveladora la clasificación de Yalden (1983, apud Richards. et al., 1986: 74) en la que se engloban las sucesivas transformaciones del sílabo comunicativo:

<i>Tipo</i>	<i>Referencia</i>
1. estructuras más funciones	Wilkins (1976)
2. espiral funcional en torno a un núcleo estructural	Brumfit (1976)
3. estructural, funcional, instrumental	Allen (1980)
4. funcional	Jupp and Hodlin (1975)
5. nocional	Wilkins (1976)
6. interaccional	Widdowson (1979)
7. basado en tareas	Prabhu (1983)
8. generado por el alumno	Candlin (1976) Henner-Stanchina and Riley (1978)

A partir de aquí, el resumen de las tendencias y debates relacionados con la noción de sílabo pueden resumirse en dos posiciones claramente diferenciadas. Por un lado, la de los partidarios de considerar la necesidad de concretar y definir el programa a priori o, por el contrario, (fruto de las nuevas tendencias en didáctica de lenguas que asignan un papel central al sujeto que aprende) los que postulan que la situación de enseñanza-aprendizaje se desarrolla desde la interacción que se produce entre el profesor y los alumnos y, consiguientemente, no podemos delimitarlo todo, de antemano, dado que la práctica de clase será la que determine las condiciones del propio proceso.

A partir de la publicación de *Syllabus Design* de David Nunan que data de 1988, así como de *The ELT Curriculum* de Ronald White (White, 1988) se opera una diversificación de tendencias y perspectivas curriculares caracterizadas por los siguientes rasgos: Algunos modelos presentan, de forma rigurosa y sistemática, las bases que fundamentan el currículum y las características de cada uno de sus componentes, a partir de un esquema conceptual comprensivo y bien escrito. Tal es el caso del modelo de Dubin y Olshtain (1986), que pone el acento en la necesidad de asegurar un adecuado equilibrio entre las bases teóricas que fundamentan el currículum, y su correspondiente puesta en práctica ajustada a un determinado contexto

educativo. En su concepción, el currículum es el marco de referencia en el que se fundamentan la toma de decisiones que habrán de trasladarse a la práctica, elaborando diferentes sílabos, adaptados a las condiciones particulares del entorno y a las características del alumnado. La mayor parte establecen la diferenciación entre sílabos orientados hacia el producto y sílabos que ponen el acento en el proceso³. En el primer grupo (orientación hacia el producto) hay que situar tanto los sílabos gramaticales como los nocionales (o nocionales-funcionales); en el segundo (orientados hacia el proceso), se sitúan, por una parte el sílabo procesual, tal y como lo presentan Breen y Candlin (Breen 1984; Candlin 1984 y 1987), y por otra parte el sílabo basado en tareas (Prabhu, 1987; Brumfit, 1984). El ejemplo más célebre, sin duda, de este tipo de sílabo es la experiencia llevada a cabo en la India para la enseñanza del inglés: El Bangalore Project⁴.

De cualquier forma, bien si se pone el acento en las tareas y la interacción lingüística, o se ponen en juego las capacidades cognitivas del aprendiente mediante la resolución de problemas, se trata de un sílabo definido y gestionado a nivel de clase. De esta forma, como afirman Breen y Candlin, el aula misma se convierte en la fuente fundamental de situaciones comunicativas:

La clase en sí misma es un único ambiente social con sus propias actividades humanas y convenciones que rigen dichas actividades. Es un ambiente donde se construye una realidad cultural y psicosocial concreta. Esta singularidad y realidad implica el desarrollo del potencial comunicativo, frente a la superación o compensación de las limitaciones. (Breen y Candlin, 1980: 98)

A través de un aprendizaje interactivo, como señalan Breen y Candlin, se consigue un conocimiento socialmente compartido:

Si reconocemos que cualquier conocimiento que hemos alcanzado, se trata de un conocimiento compartido y que siempre buscamos la confirmación de que “conocemos” algo al comunicarnos con otras personas, tenemos que concluir que el conocimiento y el aprendizaje de ese algo, es un asunto interpersonal. (Breen y Candlin, 1980:100)

Como consecuencia de este proceso interactivo de aprendizaje, no es posible predecir el contenido o programa de enseñanza. Lo que finalmente sucede en el aula vendrá determinado por los siguientes aspectos:

- La lengua se integra con otras formas de experiencia y conducta humana
- La secuencia de contenidos se ajusta a los conocimientos de los alumnos
- Las unidades de enseñanza no son los elementos de la lengua sino las actividades
 - La secuencia de las actividades viene determinada por los resultados obtenidos
 - La dirección en el aprendizaje es negociada por el grupo y con el profesor.

³ Así D. Nunan (1988): *Syllabus Design*, cap. 3 y 4 distingue sílabos “goal-oriented” (centrados en el producto) y los sílabos “process-oriented” (centrados en el proceso).

⁴ Ver N.S. Prabhu (1987)

Según estos autores, el currículum comunicativo, que integra programa, método y evaluación, no puede fijarse de antemano. Sólo se pueden dar una serie de principios que, dependiendo de las situaciones específicas, permitan distintas concreciones en su implementación en el aula. El aula es también el lugar donde estos principios flexibles del currículum se comprueban y evalúan con el fin de modificarlos si no se ajustan a la realidad. En este marco, el profesor debería proponer un currículum como plan que favoreciese el desarrollo del currículum en proceso. Este currículum debería primar el proceso de aprendizaje sobre los contenidos de enseñanza. Más que primar los objetivos que se persiguen, como afirma Breen, habría que dar prioridad al camino que se sigue o los medios que se utilizan:

Una orientación alternativa daría prioridad al propio itinerario formativo, poniendo el foco de atención en los medios con los que se llega al aprendizaje de la nueva lengua. Aquí es donde el diseñador daría prioridad al proceso de cambio del aprendizaje y al potencial de la clase en el contexto del aula. Uno de los resultados de este cambio de perspectiva sería que el *sílabo* se convertiría en un plan para la creación gradual del sílabo real de la clase, adoptado conjunta y explícitamente por el profesor y los alumnos. (Breen, 1984:52)

Así pues, este currículum daría más importancia a las capacidades comunicativas y al proceso de aprendizaje que a la selección y secuenciación de contenidos de enseñanza. El conocimiento de los distintos aspectos de la lengua se produciría como consecuencia de utilizar las capacidades comunicativas en un proceso de aprendizaje.

Pero volviendo a retomar el hilo conductor de nuestra síntesis veamos cómo, en adelante, la lógica de un currículum global va tomando cuerpo en la reflexión curricular. En 1988 White publica su obra *The ELT Curriculum* y simultáneamente Nunan su *Syllabus Design*, y, con un carácter más innovador, *The Learner-Centred Curriculum*. Dichas publicaciones se inscriben en una tendencia de desplazamiento de la importancia o el peso de los contenidos (congruentes con la tradición gramatical o de la lingüística) hacia una tradición de un currículum más vinculado a la pedagogía y las ciencias de la educación y, consiguientemente, menos centrado en la materia y más en los protagonistas y las etapas de proceso de aprendizaje. Desde este punto de vista, el currículum podría considerarse, a modo de macrosílabo, constituido por tres fases diferenciadas (White, R. 1988):

- a) La primera de ellas corresponde a la planificación y organización de la docencia; en este momento, sería sinónimo de sílabo
- b) la segunda fase es aquella en la que se definen los métodos, técnicas, estrategias, secuenciación, etc, que son necesarias para llevar a cabo la enseñanza
- c) en la tercera se comprueba si los resultados se ajustan a los objetivos previstos, tras haber puesto en práctica las fases a) y b). Se trataría de la fase evaluativa.

El empuje de las corrientes educativas y su influencia en el currículum de lenguas ha sido conceptualizado por John L. Clark, quien distingue tres grandes corrientes educativas, con incidencia en el ámbito de las lenguas: el Humanismo Clásico, el Reconstruccionismo y el Progresivismo.

A modo de síntesis podemos decir que el humanismo clásico se centra, básicamente, en la adquisición de saberes, subrayando el contenido de la materia de aprendizaje. Su equivalencia en la enseñanza de las lenguas se correspondería con el

metodo tradicional, al considerar que la planificación del currículum debe empezar con un análisis de la lengua de meta, en vez de con las necesidades de los aprendientes.

La segunda corriente *reconstruccionista* viene asociada a una idea o concepción tecnológica de la enseñanza, en la que se acentúa el papel asignado a la redacción de objetivos, porque éstos son el eje en torno al cual se vertebran todos los demás componentes del currículum. En este modelo, como señala Clark (1987), se inscriben autores como Tyler (1977) o Taba (1962) y tiene su referente en la didáctica de lenguas en los trabajos realizados por el Consejo de Europa o el enfoque nocional-funcional. Su característica principal es que si se define correctamente y de manera precisa los objetivos que se pretenden alcanzar, mejores serán los resultados esperados. En este contexto, la figura del profesor queda reducida al papel de un simple ejecutor del currículum. En el ámbito de las lenguas, la dificultad estriba en alcanzar objetivos que pongan en juego las funciones expresivas y creativas de la lengua. Finalmente, la corriente *progresista*, centrada en el aprendizaje, se interesa más en el proceso que en el contenido o producto. Los defensores del enfoque de proceso son Breen y Candlin (1980), Prabhu (1983), Long (1985) y Long y Crookes (1986). Los currícula de proceso están menos preocupados en especificar el contenido o el producto que en los tipos de las actividades de aprendizaje en los que los aprendientes deben participar. Así pues, mientras que en la corriente *reconstruccionista* su centro de interés gira más bien en torno a los aspectos sociolingüísticos, la corriente *progresista* se interesa, fundamentalmente, en los aspectos psicolingüísticos.

En términos generales, podemos distinguir cuatro tipos de sílabo que reflejan las tendencias que han venido siendo desarrolladas por profesores y diseñadores de programas a lo largo de los últimos veinte años. Breen (2002:155) estudia las características distintivas de las cuatro principales clases de programa, que aparecen reflejadas en la siguiente Tabla:

Tabla 2: Características clave de los principales cuatro tipos de sílabo.

Orientación: ¿Qué se tiene que aprender? ← → Cómo se desarrolla el aprendizaje

	Formal	Funcional	Basado en Tareas	Procesos
Foco de conocimiento	Formas, sistemas y normas de fonología, morfología, vocabulario, gramática, discurso como un texto.	Lenguas para fines específicos en términos de funciones sociales: solicitudes, descripciones, explicaciones, etc.	Significados derivados y creados a través de sistemas unificados de formas lingüísticas y convenciones sociales.	Igual que los programas basados en tareas, pero se deben centrar también en el conocimiento formal/funcional dependiendo de las necesidades a corto o largo plazo de los estudiantes
Foco de capacidades	Producción precisa. Habilidades desde la receptiva a la productiva.	Adecuación social basada en el repertorio de funciones. Habilidades con los objetivos/ necesidades.	Interpretación comprensiva, precisa y apropiada, expresión y negociación de los significados en las tareas. Uso de las destrezas integradas en las tareas.	Igual que los programas basados en tareas más la toma de decisiones negociada en el aula en los aspectos relativos al currículum.
Selección y subdivisión	Grandes unidades reducidas a unidades mínimas: tipos de frases, modalidades de entonación, inflexiones, vocabulario específico, sonidos aislados, etc.	Realizaciones lingüísticas de las funciones de la lengua supraordinadas y subordinadas en el uso común o derivado del análisis de las necesidades para determinados fines específicos; académicos o profesionales.	<i>Tareas comunicativas con un objetivo:</i> tareas diarias (p.e. planificar un viaje) o tareas con un determinado propósito (resolver un problema técnico). <i>Tareas de aprendizaje metacomunicativo:</i> deducir la estructura de las formas verbales o comparar las estrategias de aprendizaje.	<i>Ciclo de negociación:</i> 1. Decisiones tomadas basadas en fines, contenidos, y formas de trabajar en un aula. 2. Acuerdos – como tareas o actividades. 3. Evaluación de ambos resultados y procedimientos elegidos. Ciclo aplicado a todos los elementos del currículum, de tal forma que el sílabo de la clase avance.
Secuenciación	Implica que el estudiante adquiera y sintetice. De lo simple a lo complejo, de lo frecuente a lo poco frecuente, o de lo más útil a lo menos útil.	Implica que el estudiante cree un repertorio. De las realizaciones más comunes a las más imprecisas o de las más necesarias a las menos necesarias.	Implica que el estudiante perfeccione el aprendizaje y las habilidades de una forma cíclica. De las tareas más conocidas a las menos conocidas o de las más generales a las más particulares. Secuenciación de tareas incluyendo las actividades previas.	Implica que el estudiante perfeccione el aprendizaje y las habilidades de una forma cíclica. Secuencia de actividades y tareas que surgen en el transcurso de la evaluación (3) revelando las necesidades y los logros alcanzados que permitan tomar las decisiones ulteriores (1).

Fuente: Breen apud Carter y Nunan (2002: 155)

Con respecto a la evaluación de los diferentes tipos de sílabos Breen (2002) señala que se ha investigado poco acerca de su validez y eficacia, entre otras razones debido a que un programa de estudios se implementa en un aula y opera dentro de un marco más amplio y de mayor complejidad, como es el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De ahí que existan diferentes interpretaciones por parte de los profesores a la hora de aplicar a un curso concreto las especificaciones de un plan curricular, ya que estas decisiones no se limitan a la selección y gradación de los objetivos y de los contenidos, sino que tienen que ver también con los procedimientos metodológicos y de evaluación. En esta misma línea, el autor que estudiamos apunta que es prácticamente imposible mostrar que un método de enseñanza sea más eficaz que otro (Stern 1983; Allwright 1988); sin embargo sí que enuncia los elementos que deberían constituir un sílabo ideal:

Cualquier sílabo ideal debería proporcionar:

- un claro marco de conocimiento y capacidades seleccionadas que fueran apropiadas para alcanzar los objetivos generales.
- La continuidad y el sentido de la dirección en el trabajo de la clase tanto para el profesor como para los alumnos.
- un registro por parte de los profesores de lo que ya se ha abordado en el curso.
- una base para evaluar el progreso de los estudiantes.
- una base para evaluar la adecuación del curso, en relación con los objetivos generales y las necesidades encontradas en los estudiantes antes y durante el curso.
- un contenido adecuado para la ampliación del currículum de lenguas, según el tipo de estudiantes, y de la situación educativa y social, en la que se contextualiza el curso. (Breen, 2002: 151)

Con relación a las tendencias y direcciones actuales, Breen (2002) señala la importancia de los sílabos orientados hacia lo que ha de ser aprendido (*syllabuses oriented to what is to be learned*). Desde esta perspectiva, subraya que aparecieron dos tendencias principales, que representan las ampliaciones más recientes de los *sílabos formales* y *funcionales*: los programas desarrollados con un enfoque sobre léxico o vocabulario, y los basados en los resultados. Éstos últimos se enmarcan en la evaluación de los estándares nacionales en la educación de muchos países (p.e. Glatthorn 1993; Evans and King 1994; McGhan 1994). Más adelante, el autor que estudiamos cita la propuesta de Stern para un currículum integrado que aparece reflejada en la siguiente tabla:

Tabla 3. Currículum integrado de lenguas de Stern.

<p>Sílabo lingüístico:</p> <p>Objetivo principal: Usuario competente</p> <p>Contenido: El estudio sistemático de la lengua, en relación a sus características formales y funcionales.</p> <p>Sílabo cultural</p> <p>Objetivo principal: Usuario competente.</p> <p>Contenido: El estudio sistemático de las personas que utilizan el lenguaje en relación a su sociedad, historia, valores, etc.</p> <p>Sílabo de actividades comunicativas:</p> <p>Objetivo principal: Usuario competente.</p> <p>Contenido: Uso del lenguaje en su contexto socio-cultural, dentro y fuera del aula.</p> <p>Sílabo lingüístico educativo general</p> <p>Objetivo principal: Transferir el conocimiento y la experiencia.</p> <p>Contenido: Reflexionar sobre el lenguaje, la cultura y el aprendizaje (conocimiento de idioma(s), reconocimiento intercultural, estrategias de aprendizaje, etc.)</p>

Fuente: Carter y Nunan (2002: 157)

Otro ejemplo ilustrativo que presenta Breen (2002: 157) en cuanto al diseño de programas es el modelo que aborda las necesidades del aprendiente cuando desarrolla el aprendizaje de una nueva lengua (Scarino et al., 1988). De alguna manera, dichas necesidades sientan las bases o principios sobre los que se podrían basar los objetivos de un sílabo de una lengua concreta (Clark, 1987), tal y como muestra en la tabla que sigue:

Tabla 4. Objetivos generales del sílabo lingüístico según Breen

<p>Comunicación</p> <p>Gracias a la participación en actividades organizadas sobre el uso del idioma, los estudiantes adquirirán habilidades comunicativas que les ayudarán a ampliar sus redes sociales, tener acceso directo a la información y usar sus habilidades lingüísticas para estudiar de forma vocacional y con fines relacionados con el tiempo libre.</p>
<p>Sociocultural</p> <p>Los estudiantes desarrollarán un conocimiento de la cultura de la comunidad lingüística que se presenta como objetivo, que podrán utilizar como base para una comparación informada con otras culturas. Por este medio, los estudiantes desarrollarán una apreciación de la validez de diversas formas de percibir y codificar la experiencia y de organizar relaciones interpersonales y de alcanzar una aceptación segura de su propia identidad y valor personal.</p>
<p>Aprendiendo a aprender</p> <p>Los estudiantes podrán asumir gradualmente responsabilidades para gestionar su propio aprendizaje, de tal forma que aprenden a aprender y a aprender un idioma.</p>
<p>Lingüística y conciencia cultural</p> <p>Los estudiantes reflejarán y desarrollarán una conciencia de esta función y de la naturaleza del lenguaje y de la cultura en la vida diaria, de tal forma que puedan entender la diversidad del mundo a su alrededor y actúen en consecuencia.</p>
<p>Conocimiento general</p> <p>Los estudiantes adquirirán conocimiento y comprensión de una serie de materias relacionadas con sus necesidades, intereses y aspiraciones y también para otras áreas de su aprendizaje (escuela) formal.</p>

Fuente: (Carter y Nunan 2002: 157).

A continuación, Breen expone a modo de conclusión las cuatro tendencias principales en el diseño actual de programas:

1. Plan basado en los resultados y aptitudes.
2. Organización del sílabo presentado a través de tareas y subdividido y secuenciado como tareas.
3. Compartir la toma de decisiones mediante la negociación entre el profesor y los aprendientes.
4. La reciente identificación de los distintos sílabos, que puedan servir para lograr los objetivos del aprendizaje de la lengua de forma adecuada, lo que conlleva un debilitamiento en la distinción entre los distintos tipos de sílabos que están tipificados a finales del siglo XX. (Breen, 2002:158)

Finalmente, concluye que la evolución que han experimentado las cuatro tendencias precedentes apunta hacia la integración del diseño de sílabo dentro del currículum completo de lengua (objetivos, contenido, metodología y evaluación) y dentro de los planes de estudios educativos más amplios (Van Lier, 1996). Por todo lo cual, el diseño del programa habría que ubicarlo en el marco de la pedagogía de la lengua y no fuera de éste.

4.3.4 La situación de enseñanza: punto de partida del currículum

El debate curricular en el área de lenguas extranjeras ha sufrido una evolución palpable a lo largo del tiempo. Tras un breve paseo de síntesis podríamos considerar tres etapas más o menos definidas en el panorama de la didáctica de lenguas. A partir de la década de los 70, los objetivos son funcionales y el enfoque comunicativo se desarrolla en la enseñanza de lenguas extranjeras, incluyendo también los contextos escolares. En el proyecto europeo, la reflexión disciplinar se centra en la cuestión de los objetivos de aprendizaje, con referencia al sujeto que aprende, pero orientándose más en la intención de dar respuesta a las necesidades lingüísticas de carácter utilitario o pragmático de sus usuarios. El punto de partida inicial pretendía dar respuesta al “qué” enseñar para aprender a comunicar.

A comienzos de los años 80, se pone el acento en el público escolar, como consecuencia de la importancia que empieza a tomar este sector. De ahí que los expertos del Consejo de Europa vuelvan a poner en cuestión el debate acerca de los objetivos de aprendizaje de lenguas extranjeras. La enseñanza de lenguas extranjeras se dota del *componente educativo* ya que ésta contribuye a la formación integral de la persona. Es ya, a partir de los años 90, cuando el centro de interés vuelve a concentrarse en una nueva definición de objetivos de aprendizaje que integran, por un lado, tanto los aspectos culturales y lingüísticos como, como por otro, el concepto de *aprender a aprender*; es decir, de lo que ahora se trata ahora, es de dotar al alumno de las estrategias necesarias⁵ para que éste desarrolle y consolide su competencia comunicativa a lo largo de toda la vida, favoreciendo, de este modo, un aprendizaje en autonomía. Desde esta nueva perspectiva, se entiende que la aptitud para comunicar, definida por el Consejo de Europa, integra los componentes lingüístico, sociolingüístico, discursivo, sociocultural, estratégico, social e interpersonal. Así pues, se ha dado un salto espectacular en la intención de *comprender* los procesos de aprendizaje en toda su complejidad, superando la barrera de las concepciones tecnológicas de la educación, que priman la eficacia de lo inmediato en detrimento del desarrollo del pensamiento crítico y creativo, base de la autonomía intelectual.

4.3.5 La macroestructura curricular

Dependiendo del contexto socioeconómico y cultural del que se trate, podemos definir dos modelos curriculares diferentes; por un lado aquellos en los que la competencia en lo relativo a la definición de los currícula tiene un carácter que se ha dado en denominar *abierto* para expresar el hecho de que la responsabilidad no sólo de su puesta en práctica, sino de su elaboración, recae en la comunidad escolar en su conjunto y, en particular en los profesores; y por otra parte aquellos, que, por el contrario, se han caracterizado tradicionalmente por responder a un modelo *cerrado*, o centralizado, donde el papel del profesor es el de un mero ejecutor o implementador.

En ambos modelos curriculares existen ventajas e inconvenientes, relacionándose las primeras con la garantía de un núcleo común de objetivos y de contenidos mínimos uniformes para toda la población y un diseño y planificación de los mismos realizado por expertos; los segundos, en cambio, aseguran el respeto a las peculiaridades culturales y la adaptación a las necesidades educativas concretas de cada entorno. En este último caso, la función del profesor no se reduce a la mera ejecución de decisiones ajenas, sino que se convierte en auténtico protagonista y agente curricular.

⁵ Ribé, R. y Vidal, N. (1995:8): “El centro de atención se fija cada vez más en: a) el individuo, sus características personales y sus procesos de aprendizaje, b) la “tarea” a realizar, c) las dinámicas de la clase, d) las estrategias (de aprendizaje y de comunicación) necesarias para llevarla a cabo, y e) las actitudes personales que faciliten el aprendizaje.”

4.3.6 La planificación curricular

El concepto de planificación curricular depende del tipo de estructura político-administrativa en que se asienta; de ahí que podamos hablar de diseños curriculares “fuera del sistema escolar y al margen de los profesores” (Gairín, 1990), o bien otro tipo de diseño curricular abierto y flexible cuya elaboración es responsabilidad y competencia del profesor. Desde esta perspectiva, el objeto de nuestro estudio pretende analizar los diferentes tipos de currículum que subyacen en la enseñanza de las lenguas modernas, teniendo como referencia los elementos constitutivos que cada modelo de diseño curricular recoge de manera más o menos explícita, a saber: el *qué* el *cómo* y el *cuándo* se aprende, siendo estos tres factores, como veremos más adelante, los que diferencian los respectivos tipos de currículum.

4.3.7 Elementos constitutivos del diseño curricular

En todo diseño curricular podemos distinguir cuatro elementos constitutivos del mismo:

1. ¿Qué enseñar? Dentro de este apartado debemos analizar dos aspectos:

a) Contenidos. Los contenidos los entendemos como el conjunto de información tanto verbal como no verbal utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que, al interactuar con ella, el alumno/a construye o forma sus propios conocimientos. Dentro de este apartado debemos hacer referencia a conceptos, normas, etc.

b) Objetivos. Los entendemos como hipótesis a comprobar y desde esta perspectiva su empleo nos va a servir de marco de referencia a la hora de organizar el proceso. Dentro de este apartado nos estamos refiriendo a los procesos de crecimiento personal que se desea provocar, facilitar, favorecer, etc., mediante la enseñanza.

2. ¿Cuándo enseñar? En este apartado debemos hacer mención de toda la información referida a la ordenación y secuenciación de las cuestiones tratadas anteriormente, es decir, objetivos y contenidos.

3) ¿Cómo enseñar? Para alcanzar los objetivos propuestos, debemos utilizar unas determinadas estrategias metodológicas, estilos, métodos, etc., y hacer una planificación de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

4) ¿Qué, ¿cómo y cuándo evaluar? Es imprescindible tener un conocimiento referido al grado de consecución de los objetivos planteados, dicho conocimiento nos lo facilitará la evaluación.

Ahora bien ¿cómo podemos concretar estos elementos? En líneas generales, se puede decir que su concreción sigue una doble vía, por una parte, dependerá de cómo enfoquemos el currículum; por otra, de los modelos de enseñanza que utilice pues en didáctica, como hemos visto, se habla de dos modelos fundamentales: curricula cerrados y curricula abiertos.

Los curricula cerrados, detallados y rígidos tienen la ventaja de que es muy fácil su puesta en práctica ya que el profesor/a puede limitarse a seguir paso a paso las instrucciones y su mayor inconveniente es no tener en cuenta a los alumnos/as a los que va dirigido, ni a los contextos, e incluso, no permiten aportaciones que los docentes pueden indicar. Estos curricula responden a la “pedagogía por objetivos”. Un ejemplo de los mismos son los programas renovados, anteriores a la L.O.G.S.E. A este respecto, Gimeno Sacristán nos habla de que “en los Programas Renovados subyace una concepción mecanicista del aprendizaje que desconoce el hecho de que aprender es dar significado personal a las nuevas adquisiciones de forma idiosincrática. (Gimeno Sacristán, 1985: 65)

El currículum cerrado no sólo aleja al profesor de la toma de decisiones, sino que además:

[...] es finalmente poco eficaz, porque los docentes se resisten a ser considerados como consumidores pasivos, como espectadores de sus propias acciones y se resisten a verse apartados de un conjunto de decisiones que los convierten en agentes instrumentales de las mismas. (Rué, 1996: 64)

Los currícula abiertos son aquellos que sí tienen en cuenta el contexto donde se van a aplicar y también permiten aportaciones de los docentes; como contra partida, resulta bastante difícil que se consiga una cierta homogeneidad en la población escolar y claro está, precisa por parte de los docentes de un nivel de formación mucho más elevado, exigente, sobre todo en aspectos didácticos, ya que ellos deben ser los que realicen sus propias programaciones partiendo de unas directrices muy genéricas. En este tipo de modelo, los profesores se ven implicados en el desarrollo curricular ya que todos los elementos del currículum se interrelacionan, influenciándose mutuamente:

En el modelo aquí propuesto, todos los elementos están en interacción y cada uno de ellos puede influir sobre el otro. Los objetivos pueden ser modificados, alterados o añadidos durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Las decisiones tomadas acerca de lo que ocurra en la clase se verán influidas no sólo por los objetivos, los materiales y las actividades predefinidos, sino también por las necesidades, limitaciones y reacciones que surjan durante el desarrollo de la clase. (Nunan, 1985: 2-3)

Tras esta visión panorámica sobre los elementos que constituyen el diseño curricular, el trabajo que se desarrolla a continuación intenta explicar los diferentes elementos del currículum en la enseñanza y, más particularmente, los objetivos de las lenguas extranjeras.

4.4 Los objetivos

4.4.1 Definición y sentido de los objetivos

La noción de objetivos de enseñanza puede comportar múltiples acepciones y diversos niveles de generalidad o especificidad, desde la simple enumeración de contenidos hasta la formulación explícita en términos de capacidades mensurables, en cualquier caso, siempre todas ellas tienen un referente común: aquello que se pretende alcanzar o conseguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así pues, desde cualquier propuesta curricular queda plenamente justificada la necesidad de guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo, consiguientemente los objetivos la alternativa válida para tal fin.

Los objetivos que pretendemos alcanzar responden a la cuestión ¿qué resultados queremos obtener? De esos resultados depende todo el programa y harán que tracemos una estrategia u otra a la hora de programar los contenidos. El proceso de fijar los objetivos de un programa determinado parte de la propuesta de objetivos generales, para llegar a concretar objetivos específicos. Una vez considerada esta premisa inicial, el paso siguiente sería, en nuestra opinión, tratar de recoger alguna de las numerosas aportaciones que en este campo hacen algunos autores, sin ninguna pretensión de exhaustividad, pero en la intención de reflejar las principales posturas de los estudiosos del currículum. Veamos algunas definiciones.

Los objetivos son “declaraciones más específicas y concretas acerca de lo que se espera que aprenda un estudiante”. (Ramsden, 1992: 130)

“Los objetivos son las metas o resultados (conocimientos, capacidades y actitudes) que pretenden alcanzarse una vez finalizada la acción formativa. Dicho de otra manera, las expectativas de logro”. (García Aretio, 2001: 203).

“Un Objetivo de Aprendizaje es una *capacidad* que el individuo realiza sobre un *contenido*” (Soler al., 1992: 15).

“Objetivo es un fin o resultado deseado de las experiencias educativas”. (Bloom, 1979: 12)

Los objetivos son “como propuestas valiosas de realización humana que se estiman deseables”. (Medina 1990: 373)

“Objetivo es “el comportamiento esperado en el discente como consecuencia de determinadas actividades docentes y discentes, comportamiento que debe ser susceptible de observación y evaluación.” (Rodríguez Diéguez, 1990: 44)

Un objetivo es “lo que el estudiante debe poder hacer o decir cuando ha terminado la lección, o en un plazo largo, cuando ha terminado su educación” (Ausubel, 1976: 33)

“Los objetivos expresan los resultados esperados de las acciones que se emprenden para alcanzar las metas propuestas a nivel de gestión”. (D’ Hainaut 1985: 31)

A partir de las definiciones anteriores, como hemos podido comprobar, existen muchas formas diferentes de describir los objetivos, en función de cuál sea el paradigma del proceso de enseñanza-aprendizaje del que partamos. De cualquier forma, podemos entender los objetivos del currículo como las intenciones que persigue un proyecto educativo determinado y el conjunto de metas en que dichas intenciones se concretan. Los objetivos definen lo que pretendemos conseguir, el “para qué” de la acción educativa.

Actualmente se tiende a hablar de los objetivos, no en términos de conductas concretas y precisas, sino en términos de competencias y capacidades. Este desarrollo de competencias y capacidades supone la adquisición por el alumno de nuevas conductas, pero sin embargo no se reduce a ellas. La formulación de los objetivos en términos de capacidades y competencias es una necesidad impuesta por las demandas de la sociedad actual al sistema educativo e implica un cambio de enfoque desde una enseñanza centrada en los contenidos a otra centrada en el alumno, en el desarrollo de sus capacidades cognitivas, motrices o interpersonales, por ejemplo.

4.4.2 Niveles de concreción en la definición de objetivos

Dependiendo de qué autores se trate, existen diferentes criterios, a veces incluso muy variables, en torno a los niveles de concreción de los objetivos; sin embargo, en general, casi todos ellos coinciden en establecer un cierto número de niveles jerárquicos, como veremos a continuación.

Landsheere (1977: 33-34) establece tres niveles básicos:

- Fines: de carácter abstracto.
 - Objetivos: Encuadrados en las taxonomías de dominio cognoscitivo, afectivo y psicomotor.
 - Objetivos operacionales: de carácter concreto y observables.
- (Landsheere, 1977: 33-34)

Amengual distingue cuatro niveles de concreción de los objetivos:

- El nivel de los fines de la educación.
- El nivel de los objetivos formales generales.
- El nivel de los objetivos formales específicos.
- El nivel de los objetivos operativos o de conducta. (Amengual, 1975: 122)

Hameline establece cuatro niveles de concreción de los objetivos, pretendiendo abarcar con ellos todo el proceso que ha de conducirnos desde lo general a lo concreto:

1. Un **fin** es una afirmación de principio a través de la cual una sociedad (o un grupo social) identifica y vehicula sus valores. Proporciona las líneas directrices a un sistema educativo y diferentes modos de operar en el discurso sobre educación
2. Una **meta** es un enunciado que define de manera general las intenciones perseguidas, bien por una institución, por una organización, por un grupo, o por un individuo, a través de un programa o una acción determinada de formación
3. Un **objetivo general** es un enunciado de intención pedagógica que describe en términos de capacidad del alumno, uno de los resultados esperados de una secuencia de aprendizaje
4. Un **objetivo específico u operacional** es el resultado de la parcelación de un objetivo general en tantos enunciados como sean necesarios para que se cumplan cuatro exigencias operativas:
 - describir de manera unívoca el contenido de la intención pedagógica
 - describir una actividad del alumno identificable por un comportamiento observable
 - mencionar las condiciones en las cuales el comportamiento deseado tiene que manifestarse

- indicar a qué nivel tiene que situarse la actividad terminal del alumno y que criterios servirán para evaluar el resultado. (Hameline, 1979: 97- 100)

Coll propone los siguientes niveles de concreción:

- Finalidades que inspiran el sistema educativo
- Objetivos generales de la enseñanza obligatoria, de ciclo y de área
- Objetivos terminales
- Objetivos didácticos. (Coll, 1987: 65)

El nivel de concreción de los objetivos se articula, a lo largo de todo el proceso educativo, de lo general a lo particular y se pasa de las grandes intenciones a las metas didácticas. Mientras que los objetivos de etapa y de área están más cerca de los principios y fundamentos filosóficos, los objetivos didácticos o de aula están más orientados por los fundamentos psicológicos y pedagógicos. Así pues, la realidad del aula exige la contextualización de los objetivos de etapa y de área para llegar a una formulación adecuada de los objetivos didácticos.

El objeto de la evaluación de un diseño curricular lo constituye el contenido de los ámbitos que determinan su valía, su mérito o calidad y su viabilidad, pero sobre todo se debe centrar, fundamentalmente, en los objetivos, en el aprendizaje. Los objetivos constituyen el referente fundamental para la evaluación del grado en que los alumnos han adquirido y desarrollado los diferentes tipos de capacidades y competencias.

4.4.3 Taxonomías de objetivos

A la hora de analizar el currículum se hace necesario utilizar un instrumento de trabajo que nos permita analizar los respectivos currícula. En este sentido, nos parece necesario delimitar, en primer lugar, el concepto de taxonomía, que va más allá de la simple clasificación, como pudiera pensarse en una primera aproximación al término. Rodríguez Diéguez define la taxonomía como “el estudio teórico de la clasificación incluyendo sus bases, principios, procedimientos y reglas”. (Rodríguez Diéguez, 1980: 58) Se trata pues, de un concepto que va más allá de la mera acción ordenadora, para explicar con rigor la razón de un orden o clasificación.

Desde el punto de vista práctico, el análisis de las taxonomías ofrece dos vertientes claramente definidas. Por un lado, los modelos de corte conductual, preocupados por definir los objetivos en términos de conducta observable y medible, con especificación de nivel, condiciones y modo de evaluación, lo que implica un tipo de taxonomía cerrada en el análisis de procesos y resultados de la enseñanza-aprendizaje.

Los modelos curriculares en los que tienen cabida la pedagogía por objetivos los encontramos en autores como Taba (1983), Tyler (1977) y D’Hinaut (1985). Todos ellos se caracterizan por poner el acento en los objetivos, así como en la selección de las estrategias y medios más adecuados para alcanzarlos. Así mismo, este tipo de modelos se apoyan en un currículum cerrado y obligatorio, elaborado por la administración educativa, en los que el profesor es un mero consumidor de programas oficiales.

Por otra parte, los modelos de carácter procesual proponen objetivos amplios, en los que predominan los criterios de diseño de la enseñanza de acuerdo con las actividades; de ahí que permitan la construcción de currículums abiertos que orientan el aprendizaje, pero no se preocupan en exceso en cuantificar sus resultados (Cf. Programas basados en tareas). En este sentido encontramos autores como Stenhouse, (1984), Gimeno (1982) o Coll (1987).

En una línea conciliadora de ambos modelos, Medina (1990) considera que se deben integrar los objetivos procesuales y terminales de tal manera que, teniéndose en cuenta las características de cada materia, se obtenga la formación integral del sujeto que aprende.

Finalmente, con relación a los modelos taxonómicos:

Cabe resaltar en todo caso, que con independencia del modelo taxonómico utilizado a la hora de elaborar, clasificar y estructurar los objetivos de cualquier disciplina, hay que tener en cuenta las circunstancias específicas de los estudiantes a quienes van dirigidos, tales como su dominio de la materia, su desarrollo intelectual o su motivación, teniendo en cuenta que todos

esos conceptos no pueden tratarse separadamente, ya que intentar desvincular los aspectos afectivos de los aspectos cognoscitivos constituye un error pedagógico. (Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago, 2005: 211)

Según Fierro (1994), el establecimiento de un currículum oficial prescrito por abierto y flexible que sea, supone que los poderes públicos formulan no sólo objetivos generales de la enseñanza, sino contenidos educativos y acaso listones de control evaluativo, que las escuelas y los alumnos tienen que tratar de alcanzar. Para ser abiertos, los objetivos y contenidos educativos fijados en el currículum oficial han de poder ser concretados y completados con las intenciones y las realizaciones de los propios profesores. Aparece así el esquema de sucesivos niveles o concreciones de currículum que se organiza en dos principales escalones, ligados respectivamente, a las competencias de las Comunidades Autónomas y a la responsabilidad de los claustros de profesores.

4.4.4 Taxonomías y determinación de objetivos

Si se tratara de explicitar brevemente las principales líneas directrices que deberían tenerse en cuenta a la hora de plantearse la determinación de objetivos de aprendizaje, nosotros apuntaríamos los siguientes: Establecer una clara distinción entre objetivos y resultados, no vinculando, necesariamente, los primeros a la consecución de unas capacidades previamente definidas y sí admitiendo la posibilidad de realizar las oportunas modificaciones que eventualmente puedan surgir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En definitiva, se trataría de desterrar la idea de producto acabado y cerrado para favorecer objetivos de tipo abierto. Finalmente, en la formulación de los objetivos se debería dar cabida a los intereses de los alumnos, de tal manera que éstos pudiesen asumir personalmente su propia tarea y, en el fondo, aprender a responsabilizarse de su propio aprendizaje.

Así pues, el nivel de concreción de los objetivos o su priorización viene determinado por su ámbito de aplicación, empezando desde las formulaciones propias de la normativa oficial, hasta llegar al nivel más restrictivo que constituye la realidad a pie de aula, en un contexto determinado y con unas características específicas del público a quien van dirigidos. Una clarificación al respecto puede verse en la siguiente tabla.

Tabla 5. Los objetivos según Cantón Mayo

<i>Tipo de objetivo</i>	<i>Nivel de formulación</i>	<i>Priorización</i>	<i>Función</i>
Objetivo general	Describe conceptos muy generales e inespecíficos referidos a la educación.	Consensuada por grandes grupos sociales democráticos.	C Contiene los fundamentos filosóficos, epistemológicos, sociológicos, y
Objetivo específico	Describe aspectos generales referidos a una etapa, nivel o materia educativa.	Consensuada por los especialistas y los responsables de la educación.	Contienen la selección curricular de objetivos para un ámbito educativo concreto
Objetivo didáctico	Descripción del conocimiento que se va a conseguir con el estudio de un tema o varios de aprendizaje.	Derivado por el profesor de forma coherente concretando los objetivos específicos.	Se Selecciona y prioriza los objetivos de una unidad didáctica, para un grupo de alumnos en un contexto.

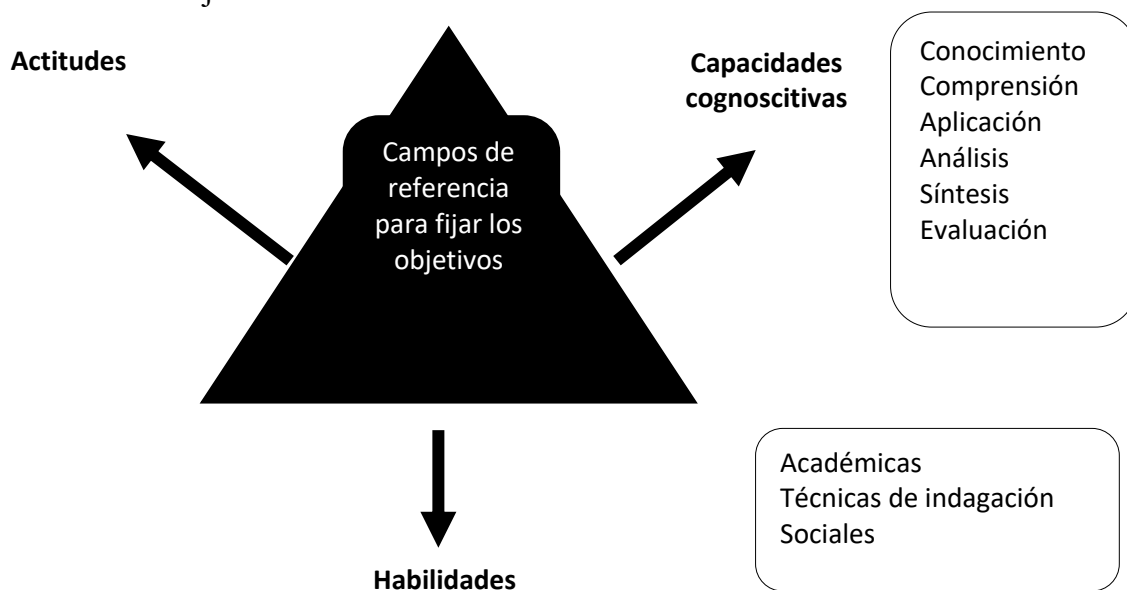
Fuente: Cantón Mayo (2002: 214)

Como hemos podido observar, los objetivos manifiestan lo que se pretende de los alumnos (competencia, capacidad o conducta) cuando acaben un determinado proceso educativo (secuencia de actividades, unidad didáctica, curso, ciclo, etapa, etc.) y que antes no eran capaces de hacer. Desde esta perspectiva, los objetivos didácticos hacen referencia directa a los objetivos concretos de una determinada unidad didáctica. Por lo tanto:

- Representan lo que los alumnos deberán hacer una vez finalice esa unidad didáctica
- Obligan y ayudan a explicitar las metas que se espera conseguir
- Orientan en la elección y ordenación de los medios a utilizar (contenidos, recursos, etc.)
- Facilitan la graduación y organización de los aprendizajes
- Facilitan el trabajo entre profesores, alumnos
- Centran e incrementan la motivación del alumno
- Permiten la comprobación del aprendizaje.

Para fijar los objetivos de modo más claro podemos determinar tres campos fundamentales: el ámbito del conocimiento, el de las actitudes y el que hace referencia a las habilidades.

Figura 6: Ámbito de los objetivos



Fuente: Elaboración propia.

El campo del conocimiento es el ámbito del saber. Está compuesto por el conjunto de capacidades relacionadas con el conocimiento: la reflexión, solución de problemas, comprensión, reproducción de conceptos, etc.

Benjamín Bloom creó una taxonomía para categorizar el conocimiento. Esta tiene un orden jerárquico, es decir, va desde el conocimiento más simple al más elaborado o complejo. Por lo tanto, el primer nivel es el más simple y se torna más complejo hasta que se llega al nivel conocido como evaluación. Cuando el profesor redacta los objetivos, toma en consideración estos niveles.

Según Marcelo et al. (2002), las capacidades cognitivas pueden ser clasificadas en seis categorías jerarquizadas, pues, según él, ningún escalón puede alcanzarse sin haber superado el anterior:

- **Conocimiento:** se refiere al saber sobre datos, hechos, conceptos, o principios que debe obtener y recordar el sujeto del aprendizaje. Saber qué y cómo son las cosas. Ejemplo: conocer el nombre de cada uno de los componentes del ordenador.
- **Comprensión:** supone relación entre hechos y conceptos. Saber explicar los hechos, o conocer por qué son así las cosas.
- **Aplicación:** es el uso del conocimiento para solucionar situaciones particulares.
- **Análisis:** es la capacidad de descomponer un mensaje, o un “todo” cualquiera en las partes que lo constituyen, pudiendo reconocer relaciones y la importancia de cada parte sobre las otras.
- **Síntesis:** capacidad y proceso de combinar y organizar los elementos significativos de un todo para constituir una nueva estructura.
- **Evaluación:** capacidad de pensamiento crítico, por la que se elaboran y emiten juicios cuantitativos y cualitativos, basándose en datos objetivos, sobre los hechos o los conocimientos mismos que estudia y analiza. Expresa la autonomía intelectual. (Marcelo et al., 2002: 68)

Para cada categoría de la anterior clasificación, vamos a ver a continuación qué verbos son los más utilizados. Por ejemplo, cuando se formula un objetivo de la categoría comprensión, se utilizan verbos como comprender, replantear, discutir, por ejemplo.

Verbos utilizados en la Taxonomía de Bloom:

Tabla 6: Verbos utilizados en la Taxonomía de Bloom

Nivel 1. CONOCIMIENTO	Conocer, recordar, reconocer, saber, definir, memorizar, repetir, listar, nombrar, relacionar, citar, exponer, plantear, decir, identificar, percibir, catalogar, calificar, etiquetar...	MENOR COMPLEJIDAD
Nivel 2. COMPREENSIÓN	Comprender, replantear, discutir, describir, reconocer, tratar, explicar expresar, identificar, localizar, informar, revisar, contar, convertir, interpretar, exponer, responder...	
Nivel 3. APLICACIÓN	Aplicar, traducir, interpretar, utilizar, demostrar, representar, practicar, ilustrar, operar, programar, esbozar, relacionar (asociar), preparar, mostrar, iniciar, influir, expresar, intepretar, desempeñar, cumplir...	
Nivel 4. ANÁLISIS	Analizar, distinguir, diferenciar, calcular, experimentar, probar, comparar, contrastar, criticar, diagramar, inspeccionar, debatir, inventariar, preguntar, relacionar, resolver, examinar, asociar, discriminar, ajustar, adaptar, clasificar...	MAYOR COMPLEJIDAD
Nivel 5. SÍNTESIS	Sintetizar, componer, planificar, proponer, diseñar, formular, ordenar, unir, reunir, recopilar, recabar, construir, crear, diseñar, organizar, gestionar, preparar, combinar, compilar, desarrollar, integrar, modificar...	
Nivel 6. EVALUACIÓN	Evaluar, juzgar, valorar, tasar, medir, comparar, revisar, puntuar, seleccionar, escoger, estimar, pesar, sopesar, concluir...	

Fuente: Elaboración Propia

Las actitudes pertenecen al ámbito de las actitudes, los sentimientos, emociones y valoraciones. Es algo en lo que también se puede formar y se trata de crear las disposiciones más adecuadas para que los alumnos reaccionen o cooperen positivamente con relación a algo. Es difícil concretar los objetivos en esta área a corto plazo y más aún hacer una evaluación inmediata de ellos.

El ámbito de las habilidades hace referencia al conjunto de destrezas o al saber hacer. Se pretende que los alumnos aprendan a hacer cosas.

Tipos de habilidades:

HABILIDADES ACADÉMICAS	Observar, plantear hipótesis, analizar, valorar, aplicar, buscar documentación, utilizar instrumentos de investigación, manipular materiales.
HABILIDADES TÉCNICAS Y DE INDAGACIÓN	Cooperar, saber discutir, defender las propias ideas, argumentar, trabajar en equipo, dirigir discusiones de grupo, liderar grupos, resolver conflictos.
HABILIDADES SOCIALES	Cooperar, saber discutir, defender las propias ideas, argumentar, trabajar en equipo, dirigir discusiones de grupo, liderar grupos, resolver conflictos.

4.4.5 Los objetivos en la enseñanza de las lenguas extranjeras

En el marco del enfoque comunicativo, es precisamente donde cobra sentido el análisis de los objetivos que debe incorporar cualquier diseño curricular, atendiendo por un lado, a las necesidades de los usuarios/alumnos a la hora de comunicarse y, por otro, seleccionando las funciones apropiadas. En este sentido Van Ek señala lo siguiente:

Por lo tanto, estamos obligados a seleccionar a la hora de definir objetivos y determinar programas. Así pues, como es natural, elegiremos aquellos temas con más posibilidades de interesar a los alumnos, bien sea en su situación actual, como alumno de una determinada edad en un determinado contexto sociocultural y educativo, o con vistas a una posible situación de futuro. (Van Ek, 1984: 67)

Más adelante concreta lo siguiente:

Al planificar un programa de aprendizaje, los responsables de su elaboración tendrán en cuenta dichos intereses y comprenderán que al practicar la comunicación sobre estos temas tales funciones del lenguaje esenciales y las nociones generales, así como las características del lenguaje formales y de una mayor relevancia, se encuentran debidamente representas. (op. cit.: 68)

Con anterioridad, ya Van Ek en *The threshold level* había subrayado la importancia de formular adecuadamente los objetivos:

Los objetivos de aprendizaje de una lengua se formulan en términos de conducta. Lo que se intenta al aprender es conseguir realizar algo que no se podía hacer en términos de lenguaje al comienzo del proceso de aprendizaje” (Van Ek, 1979: 103)

Findley y Nathan abundan en esta idea cuando señalan que un objetivo de comportamiento tiene las siguientes dimensiones:

1) los alumnos como sujeto, 2) un verbo de acción que define el comportamiento o actuación por aprender, 3) las condiciones bajo las cuales el alumno aprenderá lo que aprende, y 4) el nivel mínimo de actuación que se exige después de la instrucción. (Findley y Nathan, 1980: 226)

Según López, C. et al., los objetivos en un enfoque comunicativo deben reunir tres características:

Ser operativos. Redactados en términos de conducta los alumnos conocerá qué es lo que han de saber hacer

Ser explícitos. Su formulación tenderá a que no puedan ser interpretados de diversas maneras. Lo ideal es que el objetivo tenga una sola interpretación posible

Ser flexibles. Aun los grupos más homogéneos se componen de individuos diferentes. En una lengua se requiere una cierta uniformidad, sin embargo los objetivos se definirán de tal forma que dejen la máxima libertad para estas diferencias individuales. Deberían ser lo suficientemente flexibles para que el alumno tuviese una orientación individual. Por ejemplo, dando al menos dos posibilidades de elección en una respuesta, e indicando que elementos pueden ser reemplazados por otros. De esta forma el alumno aprenderá a expresarse de forma personal, aunque controlada, durante el proceso de aprendizaje. (López, C. et al., 1987:19)

Finalmente, será preciso señalar la importancia de especificar los objetivos ya que cumple varias funciones: por un lado, el profesor dirige su enseñanza hacia la comunicación en lengua extranjera, y por otro los alumnos conocen qué deben saber o qué objetivos deben ser alcanzados por éstos.

El Enfoque Comunicativo nos permite por tanto ir mucho más lejos. Es muy adecuado para dar a los alumnos una idea de lo que necesitan aprender, de lo que han aprendido y de lo que todavía tienen que aprender. Permite que los objetivos, no solo los generales, sino también los específicos de cada unidad se expresen de tal manera que los alumnos entiendan lo que están haciendo y por qué lo tienen que hacer. Posibilita a los alumnos comprobar su propio progreso, no solo porque el profesor lo confirme, sino porque ellos mismos se dan cuenta de hasta donde han llegado, y de lo que saben o no saben hacer todavía. (Van Ek, 1979:71)

La especificación de los objetivos se opera a partir de los contenidos que se pretende enseñar, tal es el caso del *Nivel Umbral (Threshold Level o T-Level)*, realizado por van Ek, que es un intento consciente de definir los objetivos de la enseñanza comunicativa de la lengua. Los objetivos pueden especificarse también a partir de nociones específicas (con las formas lingüísticas para realizarlas), y la descripción de una serie de funciones lingüísticas que forman ese nivel umbral de competencia. En esta misma línea se pronuncia Nunan cuando señala que hacer explícitos los objetivos tiene las siguientes ventajas:

Los alumnos llegan a tener una idea más realista de lo que se puede alcanzar en un curso dado.

El aprendizaje se contempla como la consecución gradual de objetivos posibles.

Los alumnos desarrollan una mayor sensibilidad a su papel y sus más bien vagas nociones de lo que significa ser un alumno se hacen mucho más claras.

La autoevaluación es más factible.

Las actividades de clase se pueden relacionar con las necesidades de la vida real.

El desarrollo de las destrezas se ve como gradual y no como un proceso de todo o nada. (Nunan, 1988: 61)

Así mismo, Nunan en su *Syllabus Design* (1988), al hablar de los componentes del currículum, en el marco de los programas de proceso y producto, aborda su significado, distinguiendo entre *objetivos de resultado*, en los que se especifica los fines, y los *objetivos de proceso* que describen el conjunto de actividades necesarias para llevar a cabo los objetivos de resultado o producto. Sin embargo, lo verdaderamente significativo es que Nunan apuesta por una visión integradora de ambos, ya que en su opinión éstos no son mutuamente excluyentes sino complementarios y, por consiguiente, los programas necesitarán recoger especificaciones de los dos tipos.

Al ser Stern (1983, 1992) uno de los pilares de nuestro trabajo, veremos a continuación, cómo éste expone el valor de la reflexión en torno a los objetivos en la educación lingüística:

La identificación de objetivos y contenidos entendidos como un componente importante al interpretar la enseñanza de la lengua se ha convertido, desde los años 70, en un objetivo primordial en la teoría y práctica de la enseñanza de la lengua. (Stern, 1983: 504-505)

En las últimas décadas, la definición de los objetivos de la enseñanza de la lengua ha jugado un papel cada vez más importante en el desarrollo de los currícula de las segundas lenguas. (Stern, 1992: 63)

Stern (1983:437-439, 1992:26) señala tres componentes esenciales del currículum: finalidades y objetivos, que forman un solo bloque, instrucción, y, finalmente, evaluación. Estos tres componentes son fundamentales para la planificación y la implementación de la enseñanza, pero, sin lugar a duda, es la definición de objetivos el momento de arranque a partir del cual se generarán los siguientes elementos. Además, Stern nos recuerda que el concepto “objetivos” cubre, al menos, tres niveles de concreción organizados jerárquicamente:

En ámbitos educativos y en la enseñanza del idioma, a veces se hace una distinción jerárquica entre el concepto “metas” entendido como una categoría última, muy amplia, “logros” entendido como una serie de propósitos más específicos, y “objetivos” entendido como los definidos de manera más concreta que pueden describirse en términos de resultados de conducta. (Stern, 1983: 510, nota 2).

Con respecto a los objetivos, Stern habla de las taxonomías iniciadas con los trabajos de Bloom y referidos a tres categorías principalmente: las habilidades cognitivas, las afectivas y las psicomotoras, de las cuales sólo las primeras y las segundas fueron explicitadas por Bloom, (1956) y por Krathwohl, (1964), respectivamente, así como de la definición concreta de los objetivos en términos operativos, conductuales, etc. Este tipo de estudios se reflejó también en la enseñanza de idiomas como por ejemplo en los trabajos de Valette (1969, 1971), The Council of Europe's Threshold Level Projet, (van Ek, 1975), o el programa del Ministry of Education, Ontario (1980). Así pues, Stern presenta una visión de la enseñanza de lenguas extranjeras “interpretada en términos de currículum” que supone “una acción planificada con ciertas metas y medios para alcanzarlas” (1987 : 501).

Entre las metas el autor expone su visión sobre los objetivos y los contenidos. En primer lugar, dice que deben ser identificados y distinguidos. Los objetivos han variado con los diferentes métodos, pero estas diferencias no eran analizadas de un modo concreto hasta que aparecieron los conceptos de “selección o limitación” de los contenidos del lenguaje a enseñar para llegar a determinadas metas u objetivos que dieron lugar a alcanzar un nivel de habilidad idiomática en un tiempo previsto. Como intentos para llegar a esta especificación de objetivos y contenidos, Stern nos da el análisis de métodos y la metódica, los análisis de rasgos de Bosco y Di Pietro (1970, 1980) y de Munby (1978), así como el concepto de estudio de una lengua extranjera con una finalidad específica (Stevens, 1977) y las obras ya citadas de Valette que aplican las taxonomías de objetivos. Stern (1987:503) presenta una tabulación cruzada de áreas de objetivos y contenidos como estructuración básica que se articulará o implementará según las necesidades reales.

Por último, Stern insiste en que desde los años 70, la identificación de objetivos y contenidos es uno de los focos más importantes en la teoría y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras y que no es el único foco, pero que este énfasis ha servido para equilibrar la interpretación de la enseñanza basada en métodos que prevaleció totalmente en los 60.

Por otra parte, nos parece interesante el análisis que hace Stern de la evolución de los objetivos de la didáctica de lenguas extranjeras. Stern hace referencia a la historia de enseñanza de idiomas para descubrir tres tipos de objetivos diferenciados:

La pedagogía del lenguaje a lo largo de los Siglos ha buscado alcanzar tres objetivos principales: social (el lenguaje entendido como comunicación); artístico-literario (lenguaje empleado para la apreciación y creación artística); y filosófico (el análisis del lenguaje). (Kelly, 1969 apud Stern, 1992: 61)

Es decir, se han propuesto tres tipos de objetivos, a saber, el comunicativo, el artístico y el metalingüístico, que a su vez reflejan tres visiones del lenguaje: el lenguaje como instrumento (de comunicación social), el lenguaje como material (de expresión artística) y el lenguaje como objeto (de estudio).

Los objetivos que se pretenden alcanzar en la enseñanza de una lengua pueden especificarse en términos de conocimientos (qué hay que saber) y de habilidades (cómo deben utilizarse). Para alcanzar estos objetivos en la lengua objeto, nuestro alumnado parte del conocimiento y habilidad comunicativa en su lengua materna. Además, como señalan Breen y Candlin, cada alumno tiene sus propios objetivos de aprendizaje:

Los fines del currículum comunicativo deben incorporar lo que el estudiante ya conoce y puede hacer como comunicador desde el principio. Sin embargo, los aprendices no sólo contribuyen con su conocimiento y habilidades previas, también tienen expectativas sobre el aprendizaje de la lengua. Lo que con el Currículum se pretende alcanzar, en términos de cualquier finalidad específica, debe de equilibrarse con lo que el estudiante espera del currículum. (Breen y Candlin, 1980: 94)

Los objetivos de aprendizaje que cada estudiante tiene no siempre coinciden con los de la enseñanza. La tarea del método consistirá precisamente en hacer compatibles, a través de la negociación, estos dos tipos de objetivos.

El diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas define de este modo el concepto de objetivo:

Finalidad de un curso. Se pueden distinguir dos tipos diferentes de objetivos. Objetivos generales, o propósitos, son las razones subyacentes o los propósitos de un curso. Por ejemplo, los propósitos de enseñar una lengua extranjera en un país determinado pueden ser: enseñar a los estudiantes a leer y escribir en una lengua extranjera, mejorar el conocimiento que tienen los estudiantes de una cultura extranjera, enseñar a conversar en una lengua extranjera, etc. Los propósitos son finalidades a largo plazo, descritos en términos muy generales.

Objetivos específicos (o simplemente objetivos) son descripciones de lo que se tiene que conseguir en un curso. Se trata de descripciones más detalladas de lo que se espera exactamente que el estudiante sea capaz de hacer al final de un periodo de instrucción. Puede ser una simple lección, un capítulo de un libro, un trabajo de curso, etc.

Por ejemplo, el objetivo específico de una sesión puede ser el uso de las palabras conectoras y, pero, aunque, sin embargo. Este objetivo específico contribuye al objetivo general de escribir un párrafo. Una descripción de los objetivos específicos en términos que pueden ser observados y medidos se conoce como OBJETIVO CONDUCTUAL. (Richards, 1997: 293)

Seguidamente define lo que se entiende por un objetivo conductual:

(En el diseño de un CURRÍCULO) especificación de los conocimientos o comportamientos que se espera haya asimilado el estudiante al acabar una parte o al final de un programa educativo. Un objetivo conductual tiene tres características:

a establece minuciosamente los objetivos del aprendizaje en términos de conductas observables

b describe las condiciones en que se prevé que dichas conductas aparecerán

c define el nivel de competencia aceptable (el **criterio**).

(Richards, 1997: 293)

En su libro *Lingüística aplicada*, Theodor Ebnetter al tratar de los objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras señala:

Los factores generales para establecer un sistema de objetivos lingüísticos de aprendizaje son la competencia lingüística o gramática, las habilidades de la actuación lingüística: comprensión, hablar, leer, escribir, sí como el saber acerca del aprendizaje cognitivo, afectivo y psicomotor. (Ebnetter, 1982: 352)

Así pues, el objetivo fundamental de la enseñanza de una lengua extranjera estriba en permitir al individuo comunicarse con otros en las distintas situaciones personales y profesionales que se puedan presentar en su vida diaria. Desde esta perspectiva, el conocer una lengua como

instrumento de comunicación no consiste sólo en ser capaz de construir y comprender unas oraciones gramaticales, sino también en saber, cómo usarlas en un contexto lingüístico y no lingüístico determinado. Es decir, se necesita saber, por un lado, cómo combinar esas oraciones dentro de unidades comunicativas más amplias, como son los textos o los diálogos, y, por otro, producir y usar las expresiones que son más apropiadas a ciertas situaciones comunicativas en relación con *una finalidad particular, el estatus de los interlocutores, el tema de conversación, el canal de transmisión empleado*, por citar sólo los factores más importantes.

Como señala Richards sin definiciones claras de fines y objetivos, los problemas relacionados con el contenido, la metodología y la evaluación no pueden ser resueltos de forma sistemática. Los objetivos son para Richards, un ingrediente necesario del currículum:

Independientemente del enfoque que se utilice para definir los fines y los objetivos, todos los programas de lengua funcionan con objetivos explícitos o implícitos. Si el programa no hace explícitos los objetivos, los profesores y los alumnos tendrán que inferirlos de los contenidos, los materiales o las actividades de clase; así, los profesores se pueden referir a los objetivos simplemente como las metas de la enseñanza (p. ej., “desarrollar la confianza de los alumnos al hablar”), como descripciones del curso (p. ej., “concentrarse en las destrezas auditivas”), o como descripciones de material que están utilizando (p. ej., “presentar el capítulo 3 de libro X”) (Richards, 1990: 8)

Según López Téllez, los objetivos:

Aparecen en estrecha relación con la concepción teórica del docente. Ésta puede apreciarse a través de las respuestas dadas a estas preguntas:

- ¿considera el docente que lo más importante es el conocimiento de la estructura gramatical como base para una posterior comunicación y que es ese conocimiento el que configura la lengua? O, por el contrario,
- ¿considera que lo importante es cómo se usa la lengua para fines comunicativos y sociales?

La contestación dada influirá en cómo se enseñe y para qué, y en cómo se evalúe. Si seguimos un método audio-oral, nos centraremos en estructuras, vocabulario, y ejercicios de práctica controlada, propio de las teorías conductistas. Por el contrario, una enseñanza comunicativa, basada en el aprendizaje significativo y cooperativo, con influencias de la Pragmática y la Sociolingüística, propone un trabajo en parejas y pequeños grupos en los cuales la lengua es vehículo de comunicación e interacción social. (López Téllez, 2001: 173)

En el marco de la Reforma educativa planteada por la LOGSE, Guillén Díaz y Castro Prieto (1998) abordan el estudio de los objetivos desde la realidad del aula y del diseño que ha de programar el profesor, a este respecto señalan que:

Todo objetivo debe enunciar las intenciones pedagógicas del profesor respecto de los contenidos, las habilidades que se pretenden desarrollar y las estrategias que se van a adoptar.

Al hablar de objetivos didácticos para la enseñanza de una Lengua Extranjera debemos considerar:

por un lado, la concepción de unos objetivos generales: su naturaleza, su relación con el proceso de enseñanza /aprendizaje,

y, por otro lado, el tipo de objetivos que se pueden formular para una enseñanza de las Lenguas Extranjeras desde la opción metodológica de los enfoques comunicativos, así como su relación directa con la evaluación. (Guillén Díaz y Castro Prieto, 1998:79)

Más adelante estas autoras indican que el enunciado de los objetivos de una lengua extranjera ha de hacerse en términos de *competencia comunicativa* ajustando los conocimientos y capacidades a las distintas situaciones y contextos de comunicación o, lo que es lo mismo, formulando los objetivos como capacidades que deben alcanzar los alumnos. Así pues, estaríamos en la línea de superar la barrera de la competencia lingüística hacia otra comunicativa ya que el objetivo principal de aprendizaje de la lengua extranjera es la adquisición de reglas que posibiliten la producción e interpretación de actos de habla. En este sentido, esta decisión encierra la traslación de conceptos de la teoría de los actos de habla y del análisis del discurso al medio práctico del aula, con el propósito final de avanzar desde una competencia gramatical hacia otra comunicativa.

4.4.6 Taxonomías de objetivos en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

En términos generales, los modelos de construcción de objetivos remiten a tres categorías o dominios diferentes: el lingüístico, el psicológico y el sociológico. El componente lingüístico hace referencia a la descripción de las estructuras de la lengua: fonología, morfosintaxis, semántica, léxico, nociones, funciones, actos de habla entre otros. El componente psicológico se refiere a las actividades intelectuales, dominio psicomotor, cognitivo, afectivo, procesos de enseñanza-aprendizaje, aptitudes, actitudes, etc. De acuerdo con el peso específico que se asigne a cada uno de los componentes anteriores, nos situaremos en taxonomías o modelos conductuales y taxonomías de corte procesual (Cf. Programas procesuales). Las primeras representan una tendencia behaviorista y se inspiran en las taxonomías generales de Bloom (1969) y sus colaboradores (Krathwohl y al., 1970), mientras que las segundas priorizan las categorías psicológicas.

La taxonomía de Valette y Disick (1972) constituye la primera adaptación del análisis de objetivos a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Los objetivos de esta taxonomía distinguen dos categorías, relativas a los objetivos de contenido y a los objetivos afectivos. La formulación de objetivos es de carácter operativo, lo cual se traduce en un conjunto de comportamientos observables, que nos permiten determinar si los objetivos han sido alcanzados o no. Otro tipo de taxonomía que ha permitido conjugar las aportaciones anteriores en la línea de objetivos operativos, con el componente psicológico de las actividades intelectuales de aprendizaje es la taxonomía de D' Hainaut. (Citada por De Landsheere: 1977: 233)

Tomando como base la referida taxonomía, Dalgalian y al. (1981: 66-67) han hecho una positiva adaptación en el terreno de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, estableciendo una correspondencia biunívoca entre las cinco categorías de actividades intelectuales y el correspondiente comportamiento observable propio de la lengua y de las tareas comunicativas, sin embargo, una de sus limitaciones es que no incluye el dominio afectivo, tan importante en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Finalmente, y para terminar este apartado hay que decir que, sin llegar al concepto de taxonomía propiamente dicho, el *The threshold level* constituye un primer intento de sistematización no jerarquizado que aporta un análisis sociológico y lingüístico acerca de la lengua.

4.5 Los contenidos

4.5.1 Evolución conceptual de los contenidos de enseñanza

Tradicionalmente la consideración de los contenidos en la enseñanza se ha caracterizado por otorgarle un excesivo énfasis culturalista, de tal manera que el tratamiento y desarrollo de los contenidos se convertía en la pieza fundamental de los diseños curriculares. A ello habría que añadir la escasa o nula participación de los profesores y alumnos en tanto que unos y otros compartían un papel pasivo, como meros receptores consumidores de unos contenidos elaborados por agentes externos, como son la administración educativa, o los especialistas, en los que en la mayor parte de los casos no se atendía a los planteamientos psicopedagógicos y a las exigencias reales de los procesos de enseñanza-aprendizaje. No obstante, y a pesar de éstas y otras críticas que pudiéramos formular en torno a los contenidos, de lo que no cabe ninguna duda es que, sin ser éstos el eje vertebrador de la enseñanza, no podríamos concebir una enseñanza vacía de “contenidos”.

Los contenidos responden, tradicionalmente, a la pregunta *qué enseñar*. En una primera aproximación al término podríamos definir el contenido como todo aquello que puede ser enseñado y aprendido, dejando bien sentado que la relación entre ambos elementos lo enseñado y

lo aprendido no resulta, necesariamente, tan directa o evidente como a menudo pudiéramos pensar (no porque un contenido haya sido enseñado podemos deducir que éste haya sido aprendido). Los contenidos se encuentran subordinados a los objetivos planteados y están en relación con la temática de los objetivos. “Es aquello con lo que se enfrenta el alumno y a través de lo cual adquiere lo que debe aprender” Peterssen (1976). Más explícitamente lo señala Scriven (1981) cuando plantea una regla de homogeneidad entre los objetivos y los contenidos: “La correspondencia entre los objetivos del programa y el contenido de la enseñanza.”

La diferente tipología de contenidos y la importancia que se les atribuye a éstos en las diferentes propuestas educativas constituye el principal referente a la hora de valorar si lo que se hace está en consonancia con los objetivos que se pretenden alcanzar, es decir, su grado de pertinencia. Así pues, el concepto de contenido viene determinado según los diferentes marcos teóricos o modelos de enseñanza de que se trate.

En los modelos conductuales, lo importante en los contenidos de enseñanza es su correcta secuenciación y desarrollo (operativización) para su posterior conversión en objetivos de aprendizaje. Para los modelos psicogenéticos, representados por los seguidores de Piaget, los contenidos son concebidos como instrumentos al servicio de los objetivos y por tanto del desarrollo evolutivo del alumno, frente a la enseñanza tradicional que había convertido los contenidos en fines en sí mismos.

Desde los enfoques más actuales, representados por autores como Vigotsky, Bruner, Ausubel o Sthenhouse, no existe unanimidad. Así para Bruner lo esencial son los procesos, mientras que para autores como Ausubel lo importante es suministrar al niño los conocimientos suficientes en las distintas materias de estudio.

4.5.2 Algunos intentos de definición del contenido

En primer lugar, comenzaremos presentando algunas definiciones procedentes de especialistas en la teoría curricular con las que pretendemos acotar el significado y alcance de los contenidos en una primera aproximación al estudio del tema.

Tebar afirma que,

Se trata de uno de los aspectos de funcionamiento cognitivo que más diferencia a los sujetos, en razón de sus conocimientos previos o de sus bases culturales. Cada acto mental se realiza a través de un contenido específico (geografía, historia, matemáticas, lenguaje, etc.) que pone en funcionamiento las operaciones mentales. (Tebar, 1980:105)

El Diccionario de Ciencias de la Educación (1988: 316) define el contenido del siguiente modo: “Experiencia de aprendizaje en un sistema de instrucción. Normalmente se compone de la información relativa a una materia o asignatura, destrezas y/o actitudes.”

Medina y al. (1991: 247): “Conjunto de teorías, hipótesis, proposiciones, modelos de pensamiento y acción, patrones culturales característicos del desarrollo científico y genuinos de la cultura de la sociedad en la que tiene lugar.”

Antúnez (1992: 90): “Conjunto de formas culturales y de saberes seleccionados alrededor de los cuales se organizan las actividades del aula.”

Ramo y Gutiérrez (1995: 73): “Los contenidos expresan la selección de la herencia cultural de cada área de conocimientos que se considera más adecuada para la satisfacción de las necesidades individuales y sociales de la actualidad.”

Casanova (1995:187): Conjunto de cuestiones que, dentro de las diferentes áreas, se enseñan y se aprenden a lo largo del proceso educativo y por tanto en cada Unidad Didáctica. (51): 187.

Para Martínez Santos (1987: 214), “la materia como contenido, debe constituir el reactivo cultural para obtener del sujeto los aspectos educativos deseados”.

Coombs propone que:

los contenidos curriculares prioritarios han de ser aquellos que, además de resultar relevantes para el futuro, promuevan el desarrollo de destrezas básicas fundamentales

y conduzcan a la preparación del individuo para la asimilación de aprendizajes polivalentes”. Explicita estos *contenidos en tres bloques*: a) contenidos en el ámbito de conocimiento, b) contenidos en el ámbito de las destrezas y c) contenidos en el ámbito de las actitudes. (Coombs, 1986: 8)

Zabalza (1987: 126): “El contenido, en cuanto componente didáctico, tiene un papel fundamental...llegando incluso a configurar de diversa manera todo el estilo educativo de un profesor”

Marcelo et al (2002: 69-70), definen los contenidos de la siguiente manera:

De una manera formal los definimos como el conjunto de creaciones o saberes culturales o técnicos, tales como los conceptos, explicaciones de fenómenos, razonamientos, habilidades, lenguajes, valores, creencias, actitudes, intereses, pautas de comportamiento, etc, con los que las personas abordan la solución de problemas que les plantea la vida en un contexto físico y social determinado. Su adquisición favorece el desarrollo personal y profesional.

Bruera, (1982: 133), define el contenido como “el *saber* particular que se enseña... es el componente epistemológico que define el currículum”, entendiendo por “saber” la “estructura, procesos y contenidos de la ciencia”.

Gimeno (1988: 226): “El contenido que se transmite en la enseñanza (es) la esencia misma de su justificación”.

Gimeno (1988: 345): “si un contenido lleva inherente de alguna forma ciertas determinaciones para la manera de enseñarlo, ello exige contemplar dicha especificidad en el diseño de la enseñanza, del proceso instructivo y de todo el currículum”.

Según D’Hinaut (1985:95) “Una educación debe conducir a hacer adquirir a los alumnos un conjunto de saberes, de saber-hacer y de saber- ser, que podrán ser puestos de manifiesto, o bien que los alumnos o la comunidad podrán explotar en situaciones reales”.

Ferrández Pérez indica que:

los contenidos son instrumentos óptimos para el logro de un determinado objetivo y constituyen uno de los temas centrales de la investigación didáctica aplicada, al mismo tiempo que una de las tareas fundamentales a las que debe dedicarse todo profesional de la enseñanza a nivel de aula. (Ferrández Pérez, 1977: 45)

Medina Rivilla (1990: 427) considera que el contenido es “El conjunto de teorías, hipótesis, proposiciones, modelos de pensamiento y acción, patrones culturales característicos del desarrollo científico y genuinos de la cultura de la sociedad en la que tiene lugar.”

Coll afirma que:

Los contenidos son aquellos sobre lo que versa la enseñanza, el eje alrededor del cual se organizan las relaciones interactivas entre profesor y alumno- también entre alumnos- que hacen posible que éstos puedan desarrollarse, crecer mediante la atribución de significados que caracteriza el aprendizaje significativo. (Coll, 1987: 24)

Más recientemente, César Coll profundiza en el sentido y análisis que se ha de dar a los contenidos de la siguiente manera:

En las propuestas curriculares de la Reforma el término contenidos se utiliza en una acepción mucho más amplia de lo que es habitual en las discusiones pedagógicas. En realidad, los *contenidos designan el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización*. La idea de fondo es que el desarrollo de los seres humanos no se produce nunca en el vacío, sino que tiene lugar en un contexto social y cultural determinado. (Coll, 1992: 13)

El mismo autor añade más adelante que:

Los contenidos indican y precisan aquellos aspectos del desarrollo de los alumnos que la educación escolar trata de promover. La enseñanza y el aprendizaje de contenidos específicos no es pues, en esta perspectiva, un fin en sí mismo, sino un medio imprescindible para el desarrollo de las capacidades de los alumnos. (Coll, 1992: 15).

De las aportaciones de Coll podemos extraer sintéticamente los siguientes aspectos esenciales de los contenidos:

-Son una selección de formas o saberes culturales.

-Su asimilación se considera esencial para que se produzca un desarrollo y una socialización adecuada de los alumnos.

-El proceso de asimilación no consiste en una incorporación pasiva del saber históricamente construido y culturalmente organizado, sino más bien en una reconstrucción o reelaboración del mismo.

-Ese proceso de construcción de significados requiere una ayuda específica.

Por nuestra parte, entendemos que los contenidos no deben ser una finalidad en sí mismos, dado que en la actualidad se suelen considerar a los contenidos como medios para conseguir una amplia gama de objetivos. En definitiva, un contenido es lo que pretendemos que los alumnos aprendan cuando terminan un determinado periodo educativo (etapa, ciclo, curso, unidad didáctica, etc.).

Nos gustaría señalar, finalmente, que el contenido curricular debe prestar atención a las condiciones en que ocurre un aprendizaje de calidad:

Cuando el estudiante está listo -cognitiva y emocionalmente- para responder a las demandas de una tarea de aprendizaje; tiene una razón de aprender; relaciona el conocimiento previo con el nuevo; es activo durante el aprendizaje; y el ambiente le ofrece ayuda adecuada.” (Taylor 1994: 56-57)

Por otra parte, hay que señalar que, desde el punto de vista de diseño curricular, el papel del profesor como mediador entre la cultura y el alumno, ejerce un papel fundamental a la hora de adaptar y transformar los contenidos del área o disciplina en “contenidos pedagógicamente elaborados”. En consecuencia: si un contenido lleva inherente de alguna forma ciertas determinaciones para la manera de enseñarlo, ello exige contemplar dicha especificidad en el diseño de la enseñanza, del proceso instructivo y de todo el currículum” (Gimeno 1988:345).

4.5.3 Fuentes determinantes del contenido

Normalmente, la organización de un currículum se asienta sobre la base de tres dimensiones básicas:

1. La estructura lógica de cada una de las materias o disciplinas. La organización interna y el objeto de esta perspectiva está constituido por los aspectos nocionales, lógicos y cuantitativos del programa escolar, de tal manera que la estructura lógica de cada materia o disciplina puede traducirse en bloques de contenidos relevantes o significativos.

2. La estructura psicológica del alumno. Desde esta perspectiva, aquí el acento se traslada de los contenidos lógicos al sujeto que aprende. En este sentido, los contenidos de enseñanza deben respetar y subordinarse a los procesos de maduración y de desarrollo evolutivo del alumno.

3. La estructura o contexto social correspondiente. Según este principio los diseños curriculares se deben de adaptar a las características de cada entorno y cultura social determinada.

Cada uno de los componentes anteriormente mencionados se interrelacionan estrechamente y contribuyen de una manera eficaz al desarrollo de los aprendizajes básicos.

4.5.4 Criterios para la selección de contenidos

En términos generales, la selección de contenidos debería ajustarse a los objetivos inicialmente propuestos. Podríamos decir que los contenidos son los instrumentos que sirven de base para alcanzar los objetivos, siendo necesario un dominio de aquellos para la consecución de éstos. Sin embargo, se hace necesario plantear los objetivos con anterioridad a los contenidos. De este modo, el diseño de objetivos facilita una progresión adecuada de los contenidos, evitando repeticiones innecesarias. Lo que vertebra realmente la composición de contenidos dentro de un programa es su organización y selección.

A continuación, exponemos algunos criterios que pueden seguirse para esta selección de los contenidos: los conocimientos previos y el desarrollo evolutivo de los discentes; la significación

lógica; la funcionalidad y relevancia motivacional y sociocultural para ellos; las limitaciones de los condicionantes de tipo material, estructural y horario. La tarea de selección conlleva una indudable responsabilidad por parte del docente; igualmente, su realización y puesta en marcha implican una cierta complejidad y entrega para establecer los contenidos más importantes, útiles y adecuados para los discentes. Para ello podemos establecer otros principios:

- Seleccionar los contenidos más próximos, dando más relevancia a aquellos que sean más básicos.
- Presentar contenidos de mayor transferibilidad, perdurabilidad y que permitan una continuidad y progresión.

Estos principios de adaptación nos obligan a seleccionar los contenidos de enseñanza que pretendemos transmitir, ya que es imposible que los alumnos aprendan todos los contenidos existentes; habrá que buscar en cada ocasión y circunstancia los más importantes y útiles.

Al seleccionar los contenidos deberemos tener presente lo que Vigotsky llama “zona de desarrollo próximo”, esto es, el nuevo contenido habrá de estar próximo a los conocimientos previos para que se establezca la conexión significativa, pero al mismo tiempo no estará tan próximo que su aprendizaje produzca una desmotivación en el alumno. (Poveda y Lobato, 1992)

En muchas ocasiones, programa y contenidos son aspectos que pueden llegar a confundirse debido a la pluralidad de significados que adoptan según el contexto cultural externo y el bagaje experiencial del docente. Esto ocurre porque suele entenderse un programa como una enumeración de temas que hay que tratar según el nivel educativo en el que se desarrolle la enseñanza. Sin embargo, en realidad debemos entender que tratar los contenidos conlleva incidir sobre un conjunto de aspectos de conocimiento, informativos y experienciales, bastante complejos. Si somos capaces de tener claro qué contenidos tenemos que llevar a cabo y podemos realizar de manera coherente esta ordenación y selección, estaremos en buena disposición de secuenciar los contenidos según el nivel educativo al que debemos aplicarlos, teniendo siempre presente que dicha secuenciación debe permitir una asimilación activa por parte de los discentes.

Evidentemente, el punto de partida continúa siendo el universo de contenidos marcados en los documentos oficiales. El problema y, a la vez, la ventaja, es que normalmente los documentos oficiales no concretan de forma determinante cuáles son los contenidos que se deben trabajar, sino que dejan abierta al centro y a los profesores la posibilidad de elegir los contenidos de enseñanza dentro de un marco establecido. Es aquí donde se sitúa la labor del profesor como agente capaz de regular, seleccionar y secuenciar la incorporación de los contenidos en función de los objetivos previstos para cada edad. Los aspectos que deberemos tener presentes para la selección de contenidos desde el punto de vista de su aplicabilidad inmediata en las programaciones de aula con toda seguridad nos remiten a los siguientes elementos:

- La prescripción de los documentos oficiales
- Los objetivos previstos en el proyecto educativo y curricular, pues éstos influyen a la hora de seleccionar los contenidos si tenemos en cuenta que para su consecución podremos utilizar distintos contenidos
- El desarrollo evolutivo y el nivel actual de competencia de los alumnos, ya que determinan el punto de partida y ayudan a establecer las necesidades y las estrategias
- La estructura y la lógica interna de cada práctica propuesta
- Los aspectos socioculturales próximos al centro y a los alumnos
- Las motivaciones, las expectativas y los intereses que nos pueden ayudar a decidir, finalmente, entre unos contenidos u otros
- Las condiciones materiales, espaciales y funcionales
- Los horarios de las clases
- La propia capacitación personal del docente
- Las expectativas que nos pueden generar los alumnos.

En función de estos puntos escogeremos los contenidos de aprendizaje. Para ello, será conveniente reflexionar, ante la toma de decisiones que nos depara, sobre qué es lo que consideramos prioritario que nuestros alumnos aprendan:

- ¿Qué contribuye a la autonomía de nuestros alumnos?
- ¿Qué actividades posibilitan una mejor intervención educativa?
- ¿Qué es más adecuado para cada etapa, ciclo, curso?
- ¿Qué contenidos mínimos se deben trabajar?
- ¿Qué es mejor, proponer muchas actividades diferentes o pocas y tratadas con mayor profundidad?
- ¿Qué grado de aplicabilidad tienen los contenidos seleccionados?
- ¿Cómo armonizar los intereses lógicos del área con las motivaciones y los intereses de los alumnos?
- ¿Tienen realmente sentido los contenidos que seleccionamos para nuestros alumnos?

A partir de las consideraciones anteriores el paso siguiente sería determinar qué deberíamos hacer de cara a nuestra intervención educativa, que sintetizaríamos del siguiente modo:

- Analizar los objetivos, contenidos y orientaciones de los documentos oficiales para la etapa, ciclo o curso en el que ubicamos nuestra intervención
- Analizar la propia realidad contextual, de recursos, de entorno, de alumnos, de material
- Seleccionar lo que creemos importante que aprendan los alumnos, en función de los objetivos previstos
- Distribuir el material y ordenarlo en los ciclos y cursos.

En este contexto, organizar los contenidos significa articularlos y relacionarlos en los programas para que su coherencia sea más extensa y faciliten el aprendizaje.

J. S. Bruner (1972) insiste en la necesidad de organizar adecuadamente los bloques de contenidos para facilitar su aprehensión por parte de los alumnos, lo que implica que los puedan comprender y relacionar significativamente con otros muchos conocimientos. Enseñar y aprender la estructura de conocimientos facilita y permite una mayor y mejor comprensión, favorece la transferencia y asegura la continuidad de la enseñanza. Por ello es importante cuidar la forma en que se presenta la estructura del conocimiento para facilitar su aprendizaje. Actualmente, las propuestas para estructurar los contenidos se asientan sobre perspectivas cognitivistas, vinculadas a las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.

Una vez definidas las fuentes más significativas de la determinación de los contenidos, hay que decir que existe una amplia diversidad de criterios entre los especialistas del tema sin embargo de una forma u otra, en general todos ellos remiten a uno o varios de los tres componentes clásicos: criterio psicocéntrico, criterio logocéntrico y criterio sociométrico. A título ilustrativo a continuación exponemos las propuestas de Rodríguez Diéguez (1980:131-2), Gimeno (1981: 175) y Coll (1987: 24)

Rodríguez Diéguez habla de tres criterios en la selección de contenido: psicocéntrico, logocéntrico y sociocéntrico: El criterio psicocéntrico pone el acento en las características básicas de los destinatarios de la acción educativa, de los alumnos; el criterio logocéntrico se apoya de forma primordial en la estructura interna de la disciplina que se desarrolla. Por último, la perspectiva sociocéntrica “supone la búsqueda de aquellas informaciones, habilidades y conocimientos que demanda el contexto social en el que se pretende incardinar al aprendiz.”

Gimeno (1981: 175-6) indica los siguientes criterios:

- *La estructura de la propia ciencia*: sus contenidos y procesos (Taba, 1974), sus paradigmas (Kuhn, 1975) indicando como condiciones su validez, representatividad, profundidad y potencialidad
- *El sujeto que aprende* y el proceso mismo de aprendizaje, que ha de ser significativo y autodirigido

- *La relación educación-sociedad* o función social de la educación como transmisora al servicio de la sociedad y no sólo de los grupos dominantes. (Gimeno, 1981: 175-6)

Con relación a la selección de contenidos Coll considera las tres variables o componentes citados más arriba:

1. La perspectiva o análisis epistemológico, relativo a las diversas disciplinas o campos del saber
2. La perspectiva psicológica, que da indicaciones sobre la pertinencia y adecuación de los contenidos seleccionados
3. El análisis sociológico que ayuda a determinar las formas culturales que es necesario que los alumnos incorporen para llegar a ser miembros activos de la sociedad. (Coll, 1987: 24-25)

Desde los postulados de más reciente actualidad, el componente psicocéntrico parece tener el mayor peso específico. A este respecto, en el modelo curricular en las corrientes pedagógicas actuales, los contenidos se conciben como instrumentos que deben servir al desarrollo de capacidades. Para ello la selección de contenidos se hace desde una doble vertiente: la lógica y la psicológica. Con respecto a la primera, se parte de la estructura interna de la materia de que se trate, para llegar posteriormente a una selección y secuenciación de contenidos más psicológica, de tal manera que éstos favorezcan el *aprendizaje significativo* en la línea de Piaget, Bruner y Ausubel: partiendo de los conceptos y la experiencia que el alumno posee y relacionando adecuadamente entre sí los conceptos aprendidos. Desde esta perspectiva, los contenidos se agrupan en tres grandes categorías: conceptuales, procedimentales y actitudinales; todos ellos igualmente pertinentes, frente a la concepción en que los contenidos de conocimiento o de conceptos se priorizaban de manera casi exclusiva.

Los contenidos conceptuales son aquellos hechos, conceptos, sistemas conceptuales que los alumnos deben saber, conocer, entender, etc. Los procedimentales incluyen aquellas habilidades, técnicas y estrategias que los alumnos deben aprender a hacer, ejecutar, realizar, elaborar, practicar, etc. Los actitudinales agrupan aquellos valores, normas, actitudes propias del uso que se hace de la LE. Al decidir los contenidos de aprendizaje de una unidad didáctica, puede ser una buena idea utilizar un cuadro como el que proponemos a continuación.

Tabla 7. Cómo presentar y formular los contenidos.

Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales	Contenidos actitudinales
Listado de los hechos y conceptos que se considera que los alumnos deben saber o conocer.	Listado de las acciones que deben ejecutar sobre las técnicas, habilidades y estrategias.	Listado de los aspectos que deben valorar, respetar, considerar, etc.

Fuente: Elaboración propia.

Si pretendemos un desarrollo integral y equilibrado de las capacidades y competencias de nuestros alumnos, debemos tomar en consideración los tres tipos de contenidos:

Conceptuales: Conocimientos de principios, hechos, conceptos, leyes, teorías. Términos relacionados: Analizar, Clasificar, Comentar, Comparar, Conocer, Describir, Descubrir, Distinguir, Enumerar, Explicar, Generalizar, Identificar, Indicar, Inferir, Interpretar, Memorizar, Reconocer, Recordar, Relacionar, Resumir, Señalar, Situar...

Procedimentales: Desarrollo de habilidades, destrezas, técnicas, estrategias... Términos relacionados: Aplicar, Comentar, Componer, Confeccionar, Construir, Debatir, Demostrar, Elaborar, Ejecutar, Evaluar, Experimentar, Formular, Manejar, Observar, Planificar, Probar, Recoger, Representar, Reproducir, Simular, Utilizar...

Actitudinales: Valores, hábitos, actitudes, intereses... Términos relacionados: Aceptar, Actuar, Apreciar, Comportarse, Criticar, Darse cuenta, Disfrutar, Estar sensibilizado, Interesarse, Obedecer, Permitir, Practicar, Preferir, Preocuparse, Responsabilizarse, Sentir, Ser consciente, Solidarizarse, Tolerar, Valorar...

Los **contenidos conceptuales** son el conjunto de conocimientos teóricos que pretendemos que sean adquiridos por el alumnado. Están relacionados con el ámbito del pensamiento e incluyen conceptos, definiciones, hechos, leyes, principios, teorías... Constituyen la idea más clásica de contenido. Responden a la pregunta ¿qué? y están vinculados con el término saber.

Los **contenidos procedimentales** constituyen el conjunto de conocimientos prácticos relacionados con la materia objeto de aprendizaje. Están relacionados con el ámbito de la acción e incluyen técnicas, métodos, estrategias, habilidades, destrezas, actuaciones... Responden a la pregunta ¿cómo se hace? y están vinculados con el término saber hacer.

Los **contenidos actitudinales** están relacionados con el ámbito de la afectividad y los sentimientos e incluyen hábitos, valores, actitudes, normas, intereses... Responden a la pregunta ¿cómo se valora? Y están vinculados con el término saber ser, saber estar.

En su selección deberá cuidarse que estén recogidos contenidos que atiendan a aspectos conceptuales, procedimentales y de carácter actitudinal, existiendo un equilibrio entre ellos y asegurando la incorporación de los contenidos referidos a los temas transversales y a las competencias básicas.

4.5.5 Secuenciación de contenidos

La secuenciación se refiere a la formulación de los contenidos en función de la complejidad, profundidad, significatividad o cualquier otro criterio que incida en el momento en que esos contenidos deban ser impartidos. La organización de los contenidos ha de tener en cuenta la priorización o jerarquización en la red de conceptos, así como a la presentación de los mismos. En la selección, secuenciación y organización de los contenidos, hay que atender tanto a la significatividad lógica de la materia como a la significatividad psicológica de los alumnos. Por ello, debemos establecer los criterios por los que seleccionar, secuenciar y organizar los contenidos. Finalmente, a modo de síntesis, nos parece importante señalar una serie de principios fundamentales, de validez general y, aplicables a cualquier materia del currículum, en lo relativo a la secuenciación de los contenidos:

Tabla 8. La secuenciación de contenidos.

PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS		
ALUMNO	Nivel madurativo e ideas previas	
	1. Los aprendizajes que los alumnos pueden realizar en un determinado nivel curricular, dependen estrechamente de su nivel madurativo (tanto conceptual, como actitudinal y procedimental) que puede presentar desfases (tanto horizontales en cada alumno como verticales entre alumnos).	2. Los aprendizajes que se vayan a realizar, dependen también muy directamente de “las ideas previas” de los alumnos, que incluyen, tanto los conocimientos conceptuales, como las experiencias vividas y las interpretaciones personales que les han dado, con la escala de valores resultante (más o menos implícita).
PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	Variedad, transferibilidad y progresión	
	3. Los contenidos curriculares escogidos para cada nivel deben cubrir un amplio espectro permitiendo una continuidad y progresión, de forma que se procure un desarrollo integral de todas las capacidades personales.	
MATERIA	Estructura interna; conexión de contenidos y presentación acomodada	
	4. Los contenidos curriculares de cada materia deben seleccionarse según la estructura interna de la materia, que condiciona la progresiva comprensión de sus partes integrantes.	5. La presentación de los contenidos del aprendizaje tendrá que adaptarse a la capacidad de los alumnos de forma que les resulten suficientemente comprensibles, no se pueden trasladar al aula, sin más, los esquemas típicos de los expertos, dado el nivel de complejidad y abstracción que encierran y el conocimiento de la “jerga” propia que necesitan.
PROFESOR	Adecuación de la programación a las características de los alumnos	
	6. El significado construido por los alumnos en un momento dado de su aprendizaje debe ser revisado, reajustado y refinado en intervenciones sucesivas. Puesto que el aprendizaje es un proceso personal de construcción de los significados, cuanto más bajo sea el nivel madurativo de los alumnos, tanto más distanciado de los significados propiamente científicos puede encontrarse; esto implica, como corolario, entender la enseñanza como intervención del profesor también dinámica para que estos significados se vayan aproximando progresivamente a los que son asumidos por los científicos (proceso bastante similar, en sus líneas generales, al de acumulación de conocimientos por parte de la comunidad científica).	7. La adecuada intervención del profesor en cada momento del desarrollo curricular, es de primera importancia para el progreso adecuado de los alumnos. Entre otros aspectos de esta intervención del profesor, se entiende aquí que es muy importante la correcta secuenciación de los contenidos educativos en cada nivel curricular para conseguir las metas buscadas. Esta secuenciación permitirá objetivar y fundamentar las decisiones de este campo, y evaluar el rendimiento de todo el proceso, de forma que pueda ir refinándose y reacomodándose paulatinamente.

Fuente: Gallegos, J. A., 1988. Adaptado y modificado por el autor.

4.5.6 Los contenidos en la enseñanza de lenguas extranjeras

Desde el marco de las lenguas extranjeras, podríamos definir el contenido como todo aquello que puede ser enseñado y aprendido teniendo como referencia la lengua de la que se trate.

Dependiendo de las distintas escuelas y enfoques lingüísticos, los contenidos que configuran los respectivos programas varían sustancialmente:

[...] para unos, los contenidos constituyen la columna vertebral, y la metodología está al servicio de la “lógica interna” de los elementos concretos previamente seleccionados y organizados; para otros, lo relevante es el proceso de aprendizaje, de modo que la “lógica interna” del programa deriva de la experiencia misma del aprendizaje del alumno y de los procesos naturales de adquisición de la lengua. (García Santa-Cecilia, 2000:47)

Tomando como base de análisis los postulados de la pedagogía tradicional, lo más importante cuando se enseña y aprende una lengua extranjera son los contenidos, entendiéndose que en la medida que éstos hayan sido bien seleccionados descritos y presentados, según un orden y una progresión adecuada, el proceso de enseñanza-aprendizaje podrá considerarse eficaz y de calidad. Así pues, los modelos tradicionales ponen el acento en transmitir conocimientos acerca de la lengua, suponiéndose que el alumno sabrá hacer un uso efectivo de los mismos para la comunicación.

Actualmente, los contenidos adquieren un tratamiento secundario en tanto en cuanto éstos deben subordinarse a las características e intereses de los alumnos. De ahí que el centro de atención haya dejado de ser el contenido para desplazarse al sujeto que aprende. Desde este punto de vista, enseñar y aprender una lengua extranjera supone hacer posible que el alumno adquiera sus propias estrategias de aprendizaje. Por otra parte, es un hecho generalmente admitido, que la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera tiene como finalidad primordial el que pueda ser utilizada como medio de comunicación. Sin embargo, cuando se trata de definir los contenidos que permitan satisfacer esta exigencia, las cosas se complican, dado que la dimensión comunicativa de la lengua entraña una enorme complejidad de factores que abarcan desde el conocimiento de estructuras o enunciados hasta las funciones de negociación e intercambio lingüístico.

A veces, en un intento de delimitar los contenidos se ha caído en formulaciones estereotipadas a base de repertorios lingüísticos, actos de habla, nociones funciones, temas; situaciones que en nuestra opinión resultan insuficientes por no tener en cuenta en toda su amplitud los procesos de interacción o de negociación y las dimensiones o acciones implicadas en él. Así pues, desde este tipo de propuestas la definición de contenidos parece un tanto difícil dado que éstos tendrían que ser abordados en el transcurso de los procesos de comunicación que se promueven dentro de las situaciones comunicativas y por tanto no secuenciados y establecidos a priori.

Como señala García Santa-Cecilia:

Los especialistas que han analizado la evolución de los criterios de selección de los contenidos en los programas de lenguas coinciden en señalar el significativo cambio que se produce en torno a la década de los 70, con la difusión de los planteamientos del enfoque comunicativo a partir de los trabajos desarrollados por la escuela lingüística británica y la sistematización de los actos de habla en programas que describían los usos y funciones de la lengua derivados del análisis de las intenciones o propósitos comunicativos de los hablantes. (García Santa-Cecilia, 2000: 49)

A este respecto, habría que apostar por un tipo de enseñanza en la que los contenidos lingüísticos, entendidos en su sentido amplio, tanto si hacen referencia a la gramática, al léxico, a las estructuras, a los diálogos, a las situaciones o a los actos de habla no constituyan el elemento exclusivo y determinante, sino que tengan en cuenta al menos en un plano de igualdad otro tipo de consideraciones relativas al dominio de estrategias de aprendizaje, de la autonomía, o de la negociación, que favoreciesen la participación del alumno en su proceso de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, según Suso y Fernández:

la organización y secuenciación de contenidos debe realizarse a partir de un enfoque pragmático e interactivo del lenguaje: que el alumno aprenda en situaciones naturales de uso real (o simulado) de la lengua extranjera, activando un proceso de adquisición/aprendizaje similar al que ha utilizado para aprender la lengua materna/segunda; situaciones que incluyen, por supuesto, la ejercitación de una serie de “actos de palabra”, los cuales están integrados a la dialéctica entre intenciones comunicativas de los sujetos y la situación/contexto de comunicación. (Suso y Fernández, 2001: 369)

De lo dicho hasta ahora cabe deducir que existe una estrecha interrelación entre contenidos y objetivos de aprendizaje (Richerich, 1985) de tal manera que determinar objetivos de aprendizaje es, en cierta medida, escoger o seleccionar los contenidos que puedan hacer referencia tanto al ámbito lingüístico (descripción de la lengua a enseñar), al ámbito psicopedagógico (aptitudes, estrategias de enseñanza-aprendizaje, actitudes), o al dominio sociológico (descripción de la utilización de la lengua extranjera en determinados contextos y situaciones).

De acuerdo con López Téllez:

Los contenidos fundamentales del programa recogen las aportaciones a nivel cultural y científico de la materia; es decir, la lengua y cultura de la lengua extranjera, que es tanto como decir otra realidad cultural, además de incluir destrezas, hechos y valores que, de forma explícita e implícita, forman parte del concepto educativo y antropológico del profesor y de las orientaciones contempladas en el decreto de mínimos. Su presentación ha de organizarse y estructurarse de forma sistemática y, al igual que se hace con los objetivos, de forma abierta y flexible con el fin de hacer los cambios necesarios para adecuarlos a las necesidades del microcontexto que llamamos aula. (López Téllez, 2001: 173)

Finalmente, quisiéramos insistir sobre el hecho de que no debemos olvidar que el desarrollo de la competencia comunicativa entendida como objetivo-contenido genérico, implica el uso de la lengua, es decir, supone utilizar dicha competencia. De alguna manera el qué enseñar al que aludíamos en un principio, está íntimamente unido al “cómo” enseñamos a aprender una lengua y por lo tanto al “cómo se aprende” una lengua. Ello supone establecer una nueva relación añadida a las anteriores cual es la correspondencia entre contenido y metodología ya que de acuerdo con Breen (1990) el proceso de enseñanza-aprendizaje realmente redefine y reorganiza el contenido. De esta forma, la concreción y distribución de contenidos, debe interactuar con la metodología elegida de forma mutuamente beneficiosa. Desde esta vertiente han surgido los programas procesuales, basados en tareas, a los que hicimos mención en su momento. Desde el ámbito de la Didáctica de la Lengua Extranjera, Suso y Fernández (2001: 366-367) presentan una propuesta de clasificación de contenidos que enfatiza los dos tipos de conocimientos distinguidos por la psicología cognitiva: los conocimientos declarativos (*knowing what*) y los conocimientos procedimentales o instrumentales (*knowing how; connaissance procédurale*), considerando así mismo la interacción personal y social del funcionamiento del lenguaje, desde su vertiente actitudinal con respecto al uso de la lengua extranjera. Se obtiene así la siguiente tabla clasificatoria:

Tabla 9. La organización de los contenidos de L.E.

COMPETENCIA COMUNICATIVA	
BLOQUE A. Contenidos-conocimientos declarativos, o referidos a la información (campo del saber: saber datos o hechos -vocablos por ejemplo-, conceptos, reglas)- <i>knowing what</i> (Competencia lingüística)	A.1. Competencia codificadora/decodificadora (gramática, léxico, fonética) A.2. Competencia discursiva, o textual A.3. Competencia pragmática (illocutiva) A.4. Competencia sociolingüística/sociocultural
BLOQUE B. Conocimientos instrumentales. Contenidos-conocimientos Referidos al campo del saber-hacer. <i>Knowing how</i>	B.1. El saber-hacer referido a las habilidades o destrezas lingüístico-comunicativas: - campo de la comprensión, destrezas receptivas (auditivas, lectoras) - campo de la expresión, destrezas productivas (orales, escritas)
	B.2. El saber-hacer referido a las habilidades intelectuales (campo cognitivo: desarrollo de facultades y potencialidades que intervienen en el ejercicio del saber, como el razonamiento, el análisis, la memoria, la capacidad de abstracción...).
	B.3. El saber-hacer referido a las estrategias puestas en ejecución por los alumnos para aprender (estrategias de aprendizaje): - estrategias cognitivas: manipulación de la materia. - estrategias metacognitivas: reflexión sobre el aprendizaje
BLOQUE C. Contenidos referidos a las actitudes (campo afectivo y relacional: querer-ser, querer- hacer)	C.1. Las estrategias comunicativas compensatorias (adivinar, remediar fallos o lagunas: competencia estratégica)
	C.2. Las estrategias afectivas (disminuir la ansiedad, utilización de técnicas para aumentar la autoestima...) y sociales (hacer preguntas, cooperar con otros, cultivar la empatía...)
	C.3. Valores (actitudes), normas y creencias: tolerancia, responsabilidad, moralidad, respeto...

Fuente: Suso y Fernández (2001:367)

Así mismo, los autores que estudiamos acotan esquemáticamente los aspectos más sustantivos que, en su opinión, deben presidir la organización de los contenidos de LE:

a) la importancia que debemos conceder a la práctica (manipulación) de la lengua como estrategia de aprendizaje.

b) la ligazón entre los distintos bloques o campos de clasificación de los contenidos que componen la competencia comunicativa.

c) las habilidades intelectuales deben contemplarse como objetivos generales, de la LE.

d) En cuanto a las estrategias de aprendizaje (saber-hacer referido a las estrategias puestas en ejecución por los alumnos para aprender).

Actualmente el lugar que ocupan los contenidos y su sentido y alcance dentro de los programas de lenguas aparece claramente reflejado en las directrices del Marco Común Europeo de Referencia (M.C.E.R.), donde se señalan los conocimientos, las destrezas y las actitudes que tiene que desarrollar los alumnos con el fin de actuar como usuarios competentes de la lengua.

El M.C.E.R. proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase de aprendizaje y a lo largo de su vida. (M.C.E.R., 2002: 1)

Así mismo conviene señalar que dichos contenidos no se presentan de una forma aislada sino interrelacionados con los procesos de adquisición y aprendizaje de idiomas, así como mediante las correspondientes pautas metodológicas de la enseñanza. De este modo, discurren paralelamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. El aprendizaje de la lengua se concibe orientado a la acción, posibilitando el uso de la lengua y su aprendizaje como instrumento de comunicación. Para el Marco, dicho uso:

incluye el aprendizaje, comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto generales como **competencias comunicativas lingüísticas**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos**, y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (M.C.E.R., 2002: 9)

A este respecto, en los capítulos cuarto y quinto del MCER se abordan con el suficiente detalle y amplitud el conjunto de competencias (conocimientos, destrezas, actitudes) que desarrollan los usuarios de una lengua en su utilización y que los capacita para responder a los desafíos que presenta la comunicación. Dichas competencias engloban sus *conocimientos*, sus *destrezas* y su *competencia existencial* además de su *capacidad de aprender*. (M.C.E.R., 2002:11).

Finalmente, hay que señalar que los contenidos, como cualquier componente de la programación didáctica, que ordena y estructura la actividad docente, deben estar sujetos a su correspondiente evaluación a fin de detectar posibles disfunciones o desajustes sobre las hipótesis iniciales de trabajo, una vez que éstos hayan sido llevados a la práctica. Para tal fin, una de las decisiones clave, es determinar si tanto la selección como la organización de los contenidos están pensados para que sean relevantes, significativos y, de esta forma, tengan sentido para el alumno. Así pues, periódicamente, se hade comprobar, revisar y verificar que los contenidos propuestos son útiles y coherentes con sus objetivos, así como las condiciones en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, la lógica interna de la disciplina, el desarrollo metodológico y el equilibrio e interrelación de los distintos componentes

4.6 Las competencias

4.6.1 Introducción

Habitualmente, los profesores a la hora de acometer la planificación de sus tareas docentes toman como punto de partida de su intervención educativa el diseño de los objetivos que se pretenden alcanzar. Estos objetivos se han entendido como unas metas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con componentes mensurables y observables en relación directa con el contenido de las respectivas materias; sin embargo, el peso específico de dichos objetivos se situaba generalmente en el conocimiento de la asignatura más allá de su transferencia en el desarrollo de las capacidades del alumnado. Evidentemente en la etapa universitaria ya hay un mayor predominio de lo cognoscitivo; pero ello no debe significar que no se deban tener en cuenta el ámbito afectivo y las habilidades y destrezas que se manifiestan a nivel conductual.

Desde un punto de vista crítico, la fijación de objetivos *a priori* desde las distintas materias que se relacionan en los planes de estudio, lejos de cualquier ambigüedad debería conducir al desarrollo de las capacidades que con dichos objetivos se pretende alcanzar; no obstante, la articulación de una gran diversidad de objetivos inconexos procedentes de diferentes campos científicos no garantiza *per se* que los alumnos posean unas competencias profesionales que les permitan acometer con cierta solvencia y autonomía personal los cometidos propios de un determinado ámbito profesional.

Una de las características de los modelos habituales de enseñanza es que los objetivos fijados en el diseño curricular suelen estar explicitados en términos de *capacidades* y *competencias*. No se trata, por tanto, de objetivos de conocimiento a conseguir, sino que esos conocimientos (contenidos) constituyen un instrumento o medio para que cada estudiante adquiera las capacidades, destrezas o dominios competenciales explicitados en los objetivos. Es este un aspecto que marca una gran diferencia con otros modelos curriculares más academicistas, ya que supone la modificación de los procesos de enseñanza, la modificación de la metodología y también de la forma de realizar la evaluación.

De alguna manera esta concepción academicista se ha dejado sentir en la queja del sector empresarial, más proclive a una formación más pragmática y en conexión con las necesidades del contexto real.

La flexibilidad y transformación permanente del mercado laboral actual demanda y necesita profesionales que dominen un repertorio de competencias genéricas (análisis, toma de decisiones, trabajo en grupo, juicio crítico, búsqueda y selección de información...), las cuales han de completarse con otras competencias de carácter más específico, dependiendo del ámbito profesional concreto en el que nos situemos.

Si bien es verdad que el conocimiento organizado en disciplinas académicas responde a la necesidad de secuenciar, organizar y delimitar dichos conocimientos, no es menos cierto que se hace necesario que el desarrollo científico del saber organizado responda a las exigencias precisas de los respectivos perfiles profesionales y a una adecuada inserción de los estudiantes en el mundo laboral. Así pues, ha de quedar atrás la lógica de las asignaturas para abrirse paso a formulaciones más ambiciosas en las que la selección de disciplinas, la asignación de las distintas asignaturas y la interrelación entre ellas sean de una gran importancia y transcendencia para el buen funcionamiento y su posterior aplicación y desarrollo.

A partir de estos perfiles se detallarán las competencias específicas más importantes que necesitarán los estudiantes para desempeñar adecuadamente sus cometidos laborales, y cada una de las asignaturas que conforman los planes de estudio, tratarán de contribuir a conseguir las competencias seleccionadas. En esta línea, la redacción de competencias ha de vincularse con los conocimientos que deberán tener los estudiantes, coherentes con el perfil de ingreso, de egreso y el plan de estudios. Quedan atrás los contenidos herméticos de la asignatura. De lo que se trata no es tanto de dominar la materia, sino de que dicho dominio implique la capacidad para utilizar el conocimiento que se posee en la realización de actuaciones prácticas en determinados contextos.

Se es competente no porque se sabe mucho sino porque se sabe utilizar, sacar partido a los conocimientos.

A modo de síntesis quisiéramos subrayar que el acceso a los ámbitos profesionales pasa necesariamente no sólo por una adecuada selección de competencias sino también por una necesaria aproximación al sector laboral, un acercamiento al mundo real en el que la institución universitaria debe abrir sus puertas a las exigencias propias de los escenarios profesionales en los que tendrán su inserción los alumnos que se están formando.

4.6.2 Las competencias. Delimitación conceptual.

La primera observación que debemos hacer es que se trata de un concepto polisémico y complejo, que se presta a múltiples matices e interpretaciones dependiendo del contexto desde el que se aborde. Así lo entiende Román (2005:108)), cuando manifiesta: “El concepto competencia es confuso, equívoco, multifacético y de ‘alto riesgo’ en educación”

Al consultar el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia (1997), la primera acepción de competencia se asocia a disputa y oposición, pero posteriormente está explicado como aptitud, idoneidad, correspondiendo competente a proporcionado, oportuno, adecuado. La competencia tiene que ver en este caso con una combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes conducentes a un desempeño adecuado y oportuno en diversos contextos

En el ámbito de las definiciones identificamos dos fuentes principales: una, la competencia laboral, definida desde el mundo del trabajo y, la otra, desde el mundo de la educación.

Desde el ámbito laboral señalamos las siguientes definiciones:

Para la OIT, en su recomendación 195 sobre el desarrollo de los recursos humanos y la formación, el término “competencias” abarca los conocimientos, las aptitudes profesionales y los conocimientos técnicos especializados que se aplican y dominan en un contexto específico (OIT, 2004).

La competencia laboral es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene, no sólo a través de la instrucción, sino también –y en gran medida– mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo (Ducci, M. A. 1997).

El Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) de México, define competencia laboral como capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; estas son necesarias, pero no suficientes por si mismas para un desempeño efectivo (Vargas, 2004: 14).

Por su parte, en el Anexo de la *Recomendación 195 de OIT sobre el desarrollo de los recursos humanos: Educación, formación y aprendizaje permanente* (92ª Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, Ginebra, 2004) se explica que el concepto de **competencias** “abarca los conocimientos, las aptitudes profesionales y el saber hacer que se dominan y aplican en un contexto específico”.

Las competencias, desde la vertiente educativa, tienen su referente inicial en los estudios realizados desde diversos organismos internacionales (OCDE, Consejo de Europa, Parlamento Europeo, Comisión). Las competencias básicas englobarían los conocimientos teóricos, las habilidades o procedimientos más aplicables y las actitudes, es decir, irían dirigidas al saber hacer y al saber estar. En el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) realizado por

la OCDE, se define la competencia como:

la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

En la selección de competencias se pone el acento en que éstas deben poder ser útiles en diferentes contextos, al tiempo de que sean aplicables y que permitan que cada persona pueda resolver los problemas propios de su entorno vital. De ahí que hablemos de la necesidad de un enfoque interdisciplinar y transversal de las competencias básicas, lo que supone que se integren aprendizajes de diferentes áreas.

Desde esta perspectiva, la OCDE establece tres categorías de competencias básicas: las que permiten interaccionar con el entorno; las que permiten interrelacionar con las demás personas; las que permiten actuar de forma autónoma. La primera categoría está directamente relacionada con la utilización del lenguaje, los símbolos y los textos, con la utilización del conocimiento y la información y con la utilización de la tecnología. La segunda categoría requiere relacionarse bien con los demás cooperar y manejar conflictos. La tercera categoría incluye competencias que ayuden a definir y llevar a cabo planes y proyectos personales.

Partiendo de las directrices de la Comisión Europea de Educación por las que se establecen las competencias básicas necesarias para el aprendizaje de todas las personas a lo largo de la vida (formación permanente), se ha animado a los estados miembros a dirigir sus políticas educativas en esa dirección.

Desde el ámbito educativo, Perrenoud conceptualiza las competencias en los siguientes términos:

Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamientos, las cuales permiten determinar y realizar una acción relativamente adaptada a la situación. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra (Perrenoud: 2004:11).

Las competencias se desarrollan a través de los mecanismos para favorecer la formación integral del alumno y se vinculan con los mecanismos para recabar su opinión, valorar su satisfacción, recoger sus sugerencias y la oferta de programas de orientación laboral y actividades dirigidas a la formación integral del alumno. (Villar y Alegre: 276)

Monereo y Pozo (2003:26) proponen seis bloques donde se pueden agrupar las competencias: enseñar/aprender a aprender y pensar; enseñar/aprender a cooperar; enseñar/aprender a comunicar; enseñar/aprender a empatizar; enseñar/aprender a ser crítico, y enseñar/aprender a automotivarse.

Como características distintivas del concepto de competencia, Castillo y Cabrerizo (2010:68) señalan lo siguiente:

Una competencia se define y se observa:

- Por la actuación idónea en un contexto concreto
- Por estar asociada siempre con un campo del saber
- Por la adquisición diferenciada y progresiva en sucesivos niveles de dominio
- Por la evidencia de las producciones o resultados

Si consideramos los elementos comunes extraídos de las definiciones, se puede acercar un concepto de competencia como la combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes que se ponen en acción para un desempeño adecuado en un contexto dado. Más aún, se habla de un saber actuar movilizando todos los recursos.

Así mismo, desde cualquier perspectiva, se pueden identificar ideas que se repiten en las definiciones tales como:

- La combinación de conocimientos, habilidades y actitudes
- La idea de poner en juego, movilizar, capacidades diversas para actuar logrando un desempeño

Así pues, las **competencias** se contextualizan en una actividad y combinan entre sí diferentes parámetros que la psicología tiende a separar (Echevarría, 2008: 73) en **capacidades cognoscitivas** (conocimientos), **capacidades psicomotrices o conductuales** (hábitos, habilidades y destrezas) y en **capacidades afectivas** (rasgos de la personalidad, motivaciones, actitudes y valores). Recordemos que las **competencias** “se favorecen actuando tanto sobre aquellas características que constituyen la base de la personalidad de los estudiantes (motivos, rasgos de la personalidad, autoconcepto, actitudes y valores) como sobre aquellas características más visibles de la competencia (conocimientos, habilidades o destrezas)” (de Miguel, 2005: 28).

Por otro lado, hay que subrayar que las **competencias** trascienden el ámbito de los **objetivos** para convertirse en el verdadero centro del proceso de enseñanza-aprendizaje en el EEES, basado precisamente en la enseñanza y aprendizaje de **competencia** (2010:142)

Como señala Zabalza, Beraza M. A. y Zabalza Cerdeiriña, M. A.:

Los *objetivos* nos lo plantean en términos de propósitos o metas que pueden incluir actividades prácticas o no. Las *competencias* incluyen siempre esa actividad práctica, es decir, requieren que los estudiantes utilicen lo que han aprendido para realizar alguna operación práctica (resolver un caso, producir un producto, realizar una actividad). (2010:142)

Desde el marco del proceso de convergencia en el EEES, el modelo de competencias se hace presente en los espacios específicos de las diversas disciplinas. El referente previo se sitúa en el proyecto Tuning en el que se diferencia entre dos tipos de competencias: las competencias específicas y las competencias generales. Las *competencias específicas* se han definido como las “habilidades propias o vinculadas a una titulación: le dan identidad y consistencia social y profesional al perfil formativo”. Por su parte, las *competencias generales* son “habilidades necesarias para el empleo y la vida como ciudadano. Importantes para todos sea cual sea la carrera que se curse”.

El proyecto Tuning clasifica las competencias generales en tres grandes grupos:

- Competencias instrumentales**, que “tienen un carácter de herramientas con valor procedimental y abarcan todas aquellas competencias que pueden considerarse como instrumentos básicos para el desempeño de la actividad laboral” (Echevarría, 2008: 93), como las capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas.
- Competencias interpersonales**, que “tienden a facilitar y favorecer los procesos de interacción social y de cooperación y se asocian a la disposición al trabajo, a las capacidades de organización, de coordinación, de adaptación y de intervención” (Echevarría, 2008: 93), como las habilidades sociales.

- ii **Competencias sistémicas**, que “requieren como base las competencias instrumentales e interpersonales”, que “se identifican con las destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas en su totalidad” y que “tienden a facilitar y favorecer los procesos relacionados con la aplicación de conocimientos, habilidades, así como con la organización del trabajo” (Echevarría, 2008: 93), como las capacidades y habilidades relacionadas con sistemas globales desarrolladas a partir de una combinación de comprensión, sensibilidad y conocimientos.

En síntesis, podría decirse que la competencia está formada por una serie de conocimientos (Saber), de actitudes y valores (Ser) y habilidades y destrezas (Hacer) y de la combinación de cada uno de estos elementos para adaptarse a los retos y exigencias de cada situación concreta dependerá el afianzamiento y maduración del desarrollo competencial y que necesariamente requiere de un mayor refuerzo de las experiencias prácticas, siendo fundamental considerar su estructuración y papel formativo en este modelo por competencias.

Tabla 10. Componentes y subcomponentes de las competencias.

COMPONENTES	SUBCOMPONENTES
1. Conocimientos Adquisición sistemática de conocimientos, clasificaciones, teorías, etc. Relacionados con materias científicas o área profesional	1.1 Generales para el aprendizaje
	1.2 Académicos vinculados a una materia
	1.3 Vinculados al mundo profesional
2. Habilidades y destrezas Entrenamiento en procedimientos metodológicos aplicados relacionados con materias científicas o área profesional (organizar, aplicar, manipular, diseñar, planificar, realizar, etc.)	2.1 Intelectuales
	2.2 De comunicación
	2.3 Interpersonales
	2.4 Organización/ gestión personal
3. Actitudes y valores Actitudes y valores necesarios para el ejercicio profesional: responsabilidad, autonomía, iniciativa ante situaciones complejas, coordinación, etc.	3.1 De desarrollo profesional
	3.2 De compromiso personal

Fuente: De Miguel (2005: 30)

Finalmente hay que señalar que la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) ha tomado como base de referencia la propuesta Tuning para la formulación de las competencias transversales de las nuevas titulaciones en las universidades españolas. Diferencian las competencias genéricas y las específicas. Competencias genéricas son aquellas que son compartidas y que pueden generarse en cualquier titulación. Competencias específicas son aquellas que están asociadas a áreas de conocimiento concretas (ver tabla 11)

Tabla 11: Competencias transversales según ANECA.

COMPETENCIAS INSTRUMENTALES	COMPETENCIAS INTERPERSONALES	COMPETENCIAS SISTÉMICAS
1. Capacidad de análisis y síntesis	11. Capacidad crítica y autocrítica	19. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
2. Capacidad de organizar y planificar	12. Trabajo en equipo	20. Habilidades de investigación
3. Conocimientos generales básicos	13. Habilidades interpersonales	21. Capacidad de aprender
4. Conocimientos básicos de la profesión	14. Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar	22. Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones
5. Comunicación oral y escrita en la lengua propia	15. Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas	23. Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad)
6. Conocimiento de una segunda lengua	16. Apreciación de la diversidad y de la multiculturalidad	24. Liderazgo
7. Habilidades básicas de manejo del ordenador	17. Habilidad de trabajar en un contexto internacional	25. Conocimiento de culturas y costumbres de otros países
8. Habilidades de gestión de la información	18. Compromiso ético	26. Habilidad para trabajar de forma autónoma
9. Resolución de problemas		27. Diseño y gestión de proyectos
10. Toma de decisiones		28. Iniciativa y espíritu emprendedor
		30. Motivación de logro

Fuente: ANECA

4.6.3 Las competencias en la enseñanza de lenguas extranjeras

Llegados a este punto, interesa realizar una breve reflexión en torno a las características diferenciales de lo que ha venido siendo objeto de preocupación, desde hace bastante tiempo, en cuanto a los objetivos/competencias en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Nos estamos refiriendo a los conceptos de competencia lingüística y competencia comunicativa. Es Chomsky el que define el concepto de *competencia lingüística*, entendiendo por competencia el conocimiento del sistema lingüístico. A este concepto habría que añadir el de *actuación* que se refiere al uso que hace el hablante de la competencia lingüística. Nunan refleja, claramente, la dicotomía chomskiana de los términos *competence-performance* de este modo:

Para Chomsky, la palabra “competencia” se refiere al dominio de los principios que rigen la conducta del lenguaje, y “actuación” alude a la manifestación de estas normas asimiladas en el uso real del lenguaje. (Nunan, 1988: 13)

Como extensión del concepto de competencia lingüística definido por Chomsky, surge el término competencia comunicativa, acuñado por Hymes (1972), quien señala que ser competente en una lengua implica conocer no sólo las reglas lingüísticas de la misma, sino las reglas de uso y adecuación a un contexto determinado. Hymes no sólo supera y critica los conceptos de *competencia y actuación*, sino que además propone una teoría lingüística que considera que, junto al conocimiento lingüístico y gramatical, se ha de tener en cuenta también lo que es apropiado y aceptable en el contexto sociocultural en el que opera el hablante oyente.

La competencia comunicativa del hablante nativo le lleva intuitivamente a cumplir estas normas del discurso. Este concepto que ha sido aceptado ampliamente en la didáctica de idiomas consiste en saber cuándo hablar, cuando no, y de qué hablar y con quién, cuándo, dónde y en qué manera. (Hymes, 1972)

El concepto de *competencia comunicativa* se ha ido enriqueciendo y diversificando posteriormente con aportaciones como las de Canale y Swain (1980) y Canale (1983), que distinguen cuatro subcompetencias dentro de la competencia comunicativa: *La competencia gramatical*, *la competencia sociolingüística*, *la competencia discursiva* y *la competencia estratégica*. La competencia gramatical hace referencia al código y al conocimiento de los elementos morfosintácticos, léxicos y fonológicos de una lengua para construir palabras y frases. La competencia sociolingüística se refiere a las reglas socioculturales y registro contextual; es decir, a la habilidad del hablante para comprender y emitir mensajes apropiados en un determinado contexto. La competencia discursiva o textual se refiere a la capacidad de producir e interpretar textos orales y escritos, de manera coherente. Finalmente, la competencia estratégica hace referencia a la habilidad para utilizar estrategias de comunicación, tanto verbales como no verbales, que permitan lograr una comunicación eficaz o superar dificultades en la comunicación.

Más recientemente, como señala Alcón Soler (2000: 261), el modelo de competencia comunicativa al que hemos hecho referencia anteriormente, posibilita el identificar los conocimientos habilidades y destrezas que son necesarias para aprender una lengua, pero no indica cómo se interrelacionan los distintos componentes de la competencia comunicativa. A este respecto, Bachman (1990) con la intención de reagrupar las subcompetencias del modelo de Canale (1983), distingue entre competencia estratégica, organizativa y pragmática. La competencia organizativa incluye la competencia gramatical y la competencia textual, similares a la competencia gramatical y competencia discursiva respectivamente del modelo de Canale (1983). La competencia pragmática incluye la competencia sociolingüística, similar a las de Canale y Swain (1980), así como la competencia elocutiva, que se refiere a las condiciones pragmáticas que indican la aceptabilidad o no de un enunciado.

Hay que situar el referente conceptual previo del actual M.C.E.R. en los trabajos del Consejo de Europa (1998) donde se empieza a hablar más de “*competencias pragmáticas*” que de competencia discursiva, entendiendo que esta última es una parte de ellas. Las competencias pragmáticas se refieren al conocimiento que tiene el usuario o alumno de los principios que regulan la organización y estructuración de mensajes (competencia discursiva), los principios según los cuales se realizan funciones comunicativas (competencia funcional) y los principios que regulan los mensajes atendiendo a esquemas interactivos y transaccionales (competencia organizativa).

En un trabajo posterior, el Consejo de Europa (2001) distingue tres componentes en la competencia comunicativa: *sociolinguistic component*, *linguistic component* y *pragmatic component*. Cada uno de ellos consta de tres elementos: una *competencia existencial* o saber ser, *conocimientos declarativos* o saberes y *destrezas* o saber hacer.

Mientras que el componente sociolingüístico hace referencia a los aspectos socioculturales del uso del lenguaje, el componente lingüístico abarca los aspectos léxicos, fonológicos y sintácticos y otras destrezas propias del conocimiento del código. Finalmente, el componente pragmático se refiere a la interacción por medio de lenguaje, fundamentado en la idea de la interpretación del discurso por el receptor, así como a los aspectos paralingüísticos que apoyan la comunicación.

Desde las orientaciones del Consejo de Europa, como del propio Marco Común Europeo de Referencia se postula un tipo de enseñanza basado en las características y necesidades comunicativas de los alumnos, cuyo objetivo fundamental pretende la consecución por parte del alumno del desarrollo de la competencia comunicativa:

La competencia comunicativa comprende varios componentes: **el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático**. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. **Las competencias lingüísticas** incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema [...] **Las competencias sociolingüísticas** se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. [...] **Las competencias pragmáticas** tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tiene que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. (M.C.E.R. 2002: 13-14)

En el capítulo quinto del Marco Europeo Común de Referencia publicado por el Consejo de Europa (1998) se abordan las competencias del usuario aprendiz que se requieren en el dominio de las lenguas extranjeras y que se clasifican en *competencias generales* (saber, saber hacer, saber ser, saber aprender) y *competencias comunicativo-lingüísticas* (competencias lingüísticas, sociolingüística y pragmática), estableciendo relaciones entre unas y otras. La activación de la competencia comunicativa, según señala el documento (Consejo de Europa, 1998:15), viene dada a través de las actividades del lenguaje que se relacionan con la recepción, producción, interacción o mediación tanto en el discurso oral como en el escrito.

A continuación, señalamos, en el cuadro que sigue, dichas competencias.

Tabla 12. Las competencias según Atienza Merino.

Competencias generales	Competencias comunicativo-lingüísticas
<p>Saber: cultura general, saber sociocultural, toma de conciencia intercultural.</p> <p>Aptitudes y saber hacer: aptitudes prácticas y saber hacer, aptitudes y saber hacer interculturales.</p> <p>Saber ser/estar: actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos, rasgos de personalidad.</p> <p>Saber aprender: conciencia de la lengua y de la comunicación, conciencia y aptitudes fonéticas, aptitudes para el estudio, aptitudes para el descubrimiento.</p>	<p>Competencias lingüísticas: competencias léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica, ortoépica.</p> <p>Competencia sociolingüística: marcadores de las relaciones sociales, reglas de educación, expresiones de la sabiduría popular, diferencias de registro, dialecto y acento.</p> <p>Competencias pragmáticas: competencias discursiva y funcional.</p>

Fuente: Atienza Merino (2002: 23)

Si profundizamos en el concepto de competencia, habría que señalar inicialmente la definición genérica que se hace en el MCER: Las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. (2001: 9)

Como señalan Zabala y Arnau:

Se trata de una definición breve y de carácter estructural que identifica los componentes de la competencia como “los conocimientos y las destrezas”, y los relaciona con el concepto ambiguo de *características individuales*. Además establece su finalidad de forma muy general al describirla como medio para realizar acciones. (Zabala y Arnau, 2007: 38)

Como hemos visto, anteriormente, el *Marco* en su capítulo 5, establece una distinción entre dos grandes grupos de competencias que entrarían en juego en toda comunicación: competencias generales y competencias específicamente lingüísticas. El cuadro que presentamos a continuación muestra el conjunto de las competencias generales y las competencias comunicativas.

Tabla 13: Las competencias según Guillén Díaz.

<p style="text-align: center;">COMPETENCIA PARA COMUNICAR implica el desarrollo de ↓</p>	
COMPETENCIAS GENERALES	COMPETENCIAS COMUNICATIVAS
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Conocimiento declarativo (saber):</u> <ul style="list-style-type: none"> – El conocimiento del mundo – El conocimiento sociocultural – La consciencia intercultural • <u>Las destrezas y habilidades (saber hacer):</u> <ul style="list-style-type: none"> – Las destrezas y habilidades prácticas – Las destrezas y habilidades interculturales. • <u>La “competencia existencial” (saber ser):</u> • <u>La capacidad de aprender (saber aprender):</u> <ul style="list-style-type: none"> – La reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación. – La reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes. – Las destrezas de estudio. – Las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis). 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Las competencias lingüísticas:</u> <ul style="list-style-type: none"> – La competencia léxica – La competencia gramatical. – La competencia semántica. – La competencia fonológica – La competencia ortográfica – La competencia ortoépica. • <u>La competencia sociolingüística:</u> <ul style="list-style-type: none"> – Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales – Las normas de cortesía. – Las expresiones de sabiduría popular – Diferencias de registro. – Dialecto y acento. • <u>Las competencias pragmáticas:</u> <ul style="list-style-type: none"> – La competencia discursiva. – La competencia funcional

Fuente: Guillén Díaz, C. (2005: 20)

Dentro del conjunto de competencias generales se incluyen principalmente las que remiten de manera más directa a la dimensión intercultural. Como habíamos visto, dichas competencias se subdividen en cuatro subcompetencias: conocimiento declarativo o *saber*, destrezas y habilidades o *saber hacer*, competencia existencial o *saber ser* y, por último, *saber aprender*. De estas subcompetencias, son las dos primeras las que guardan un vínculo más estrecho con la dimensión intercultural.

El hablante intercultural es una persona que tiene conocimientos de una, o preferentemente de más culturas e identidades sociales y que disfruta de la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente nueva de otros entornos para los que no ha sido formado de forma intencional (Byram y Fleming, 2001: 16).

De ahí que, en una enseñanza renovada de las lenguas, deba considerarse la dimensión intercultural estrechamente ligada con la competencia lingüística necesaria para utilizar la lengua en cualquier comunicación oral o escrita de la persona que aprende.

Quisiéramos reseñar, así mismo, que en el capítulo sexto del *Marco*: “Operaciones de aprendizaje y enseñanza de las lenguas”, se abordan los elementos necesarios para dar respuesta a los objetivos que se pretenden alcanzar en la aplicación de programas. A modo de síntesis señalamos que el objetivo, en este caso, es preguntarse, de un lado, “de qué manera(s) el **aprendiz** se vuelve capaz de realizar adecuadamente las tareas las actividades y las operaciones y de construir las competencias necesarias para la comunicación», de otro, «cómo los **enseñantes**, ayudados por todo el material pedagógico, pueden facilitar estas operaciones” y,

finalmente “cómo las **autoridades educativas** y otros responsables pueden elaborar de mejor modo posible los programas de lenguas vivas” MCER (2001: 104). Para responder a estos interrogantes se plantea primero qué “*deben adquirir o aprender los aprendices*”, qué “*objetivos*” han de buscarse y con qué “*medios*”, cómo “*aprenden los aprendices*” y qué “*puede hacer cada tipo de usuario del Marco de referencia para facilitar el aprendizaje de la lengua*”.

El MCER ofrece así mismo, un repertorio de descriptores de competencia para cada nivel y destreza (Compresión Lectora, Compresión auditiva, Expresión Escrita, Expresión Oral, Interacción y Mediación) de los que pueden derivarse objetivos de enseñanza y aprendizaje realistas, alcanzables (tras un cierto número de horas) definidos, evaluables y, sobre todo, comunes. Estos objetivos, de los que el MCER incluye listas exhaustivas, constituyen una base coherente sobre la que elaborar currículums y programaciones didácticas centrados en una competencia real.

La adopción de los objetivos globales y específicos por destrezas y niveles que reseña el Marco permite un mejor ajuste de la enseñanza a las necesidades reales de comunicación - presentes o futuras- de los estudiantes; facilita la labor de los docentes, que sabrán en todo momento cuál es el propósito comunicativo de las actividades que desarrollan en el aula, y sirve como base estable sobre la que fundamentar una evaluación válida del *dominio* en lenguas extranjeras.

No obstante, nos parece necesario realizar una delimitación conceptual en torno a la relación entre competencias y objetivos de aprendizaje. En primer lugar, hay que subrayar que en el MCER no existen objetivos operativos directamente evaluables (Tagliante, 2005). Sin embargo, al plantear la consecución de objetivos desde una perspectiva de evaluación criterial, los objetivos de aprendizaje se identifican con los criterios de evaluación y de ahí se deriva su consiguiente redacción en forma de competencias.

Tal y como señala Escobar:

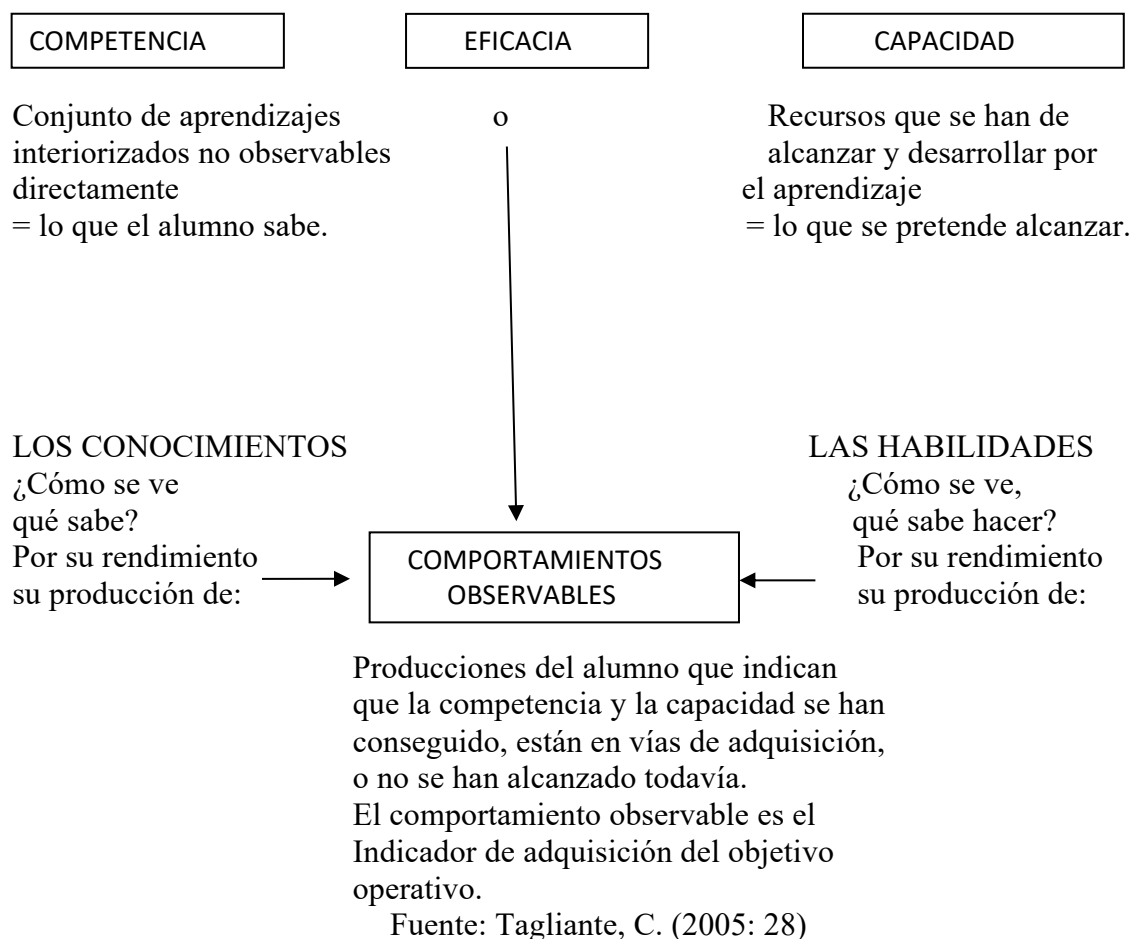
El marco de referencia para la evaluación mediante criterios es el conjunto de objetivos de aprendizaje seleccionados para una determinada unidad, trimestre o curso. Por esta razón, también es denominada en algunos ámbitos como “evaluación por objetivos” (Genesee y Upshur, 1996) es decir, los objetivos de aprendizaje de un período determinado de docencia se redactan en forma de competencias (Brindley, 1995) meta para los alumnos y se transforman automáticamente en los criterios de evaluación. (Escobar, 2006: 83)

Más adelante, la autora que estudiamos subraya la identificación que existe entre objetivos de aprendizaje, criterios de evaluación y descriptores del PEL del siguiente modo:

Los descriptores PEL son, de hecho, un conjunto de criterios de evaluación agrupados por áreas de competencias que pueden resultar útiles al profesorado en la consolidación de sistemas de evaluación criterial en las áreas de lengua. Escobar (2006: 86)

No quisiéramos finalizar nuestra reflexión sin presentar el cuadro que sigue, en el que Christine Tagliante presenta, claramente, la conceptualización del tema que nos ocupa.

Figura 7: Las competencias según Tagliante.



Finalmente quisiéramos subrayar que, en nuestra opinión, un buen diseño curricular de lenguas extranjeras no ofrece soluciones acabadas o definitivas, sino que proporciona elementos útiles para que se puedan elaborar en cada caso las soluciones más adecuadas en función de las circunstancias concretas en las que tiene lugar la práctica educativa. Así pues, no basta con disponer de diseños curriculares cuidadosamente elaborados, científicamente fundamentados y empíricamente contrastados, sino que es necesario impulsar su desarrollo, es decir, convertirlos en verdaderos instrumentos de trabajo, indagación y perfeccionamiento.

4.7 Las estrategias metodológicas

A la hora de abordar el estudio de la metodología o estrategias de la enseñanza nos parece necesario realizar inicialmente una breve revisión conceptual a cerca de las formas posibles de intervención didáctica (métodos) de acuerdo con las aportaciones de algunos especialistas de la materia.

En primer lugar, empezaremos por decir que en la actual terminología didáctica la palabra método es de una gran polivalencia semántica y no se emplea de una manera unívoca y exclusiva (Aebli, 1988). Ello es debido a la propia complejidad de la intervención educativa y a la diversidad y riqueza de factores que confluyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De ahí que, en muchas ocasiones, este término (método) se sustituya por un conjunto de referencias idiomáticas análogas tales como procedimiento, técnica, modelos, paradigma, modos didácticos, estrategias etc.

En cuanto al concepto de método didáctico o método de enseñanza comenzaremos diciendo que etimológicamente quiere decir “camino para llegar a un fin”. Y dependiendo de que este fin pueda ser encontrar saberes o transmitirlos a los demás, estableceremos una primera clasificación

entre métodos científicos o de investigación y métodos pedagógicos o de enseñanza. Según Enric Vals:

El término método se emplea con frecuencia referido a determinado orden sistemático o establecido para ejecutar algún acto o para conducir una operación "...y más adelante concreta el término método "para designar aquellos cursos ordenados de acciones que se fundamentan en una concepción ideológica, filosófica, psicológica, pedagógica, epistemológica etc. determinada. (Vals, 1993: 38-39)

Gimeno considera que

los métodos no son para nosotros sino acciones concretas de más alto o bajo nivel de abstracción, que se nos presentan como síntesis de aspectos o de otras dimensiones de los elementos de la estructura didáctica Un método se define por pretender unos objetivos, adoptar una postura ante el alumno, ante los contenidos, por plantear una forma de comunicación particular, etc. (Gimeno, 1981: 124)

Según Bernardo Carrasco, podría definirse el método didáctico como

la organización racional y práctica de los medios, técnicas y procedimientos de enseñanza para dirigir el aprendizaje de los alumnos hacia los resultados deseados. (Bernardo Carrasco, 1991: 14)

Para Soler Vázquez y al.

Un método de enseñanza es un plan de acción, o un conjunto de decisiones, que en primera instancia toma el profesor, respecto a la organización de los materiales y a las actividades que se proponen a los alumnos, para facilitarles llegar a una meta. (Soler Vázquez y al., 1992: 71)

Así mismo, a veces, el concepto de método también ha sido muy utilizado en el ámbito pedagógico; o bien para referirse a algún criterio o principio ordenador, o bien con el nombre equivalente de estrategias didácticas (Gimeno, 1986). Genovard y Gotzens (1990) utilizan el concepto restringido de métodos de enseñanza al definirlo como series o secuencias integradas, más o menos estructuradas, de actividades instruccionales. Definen las actividades instruccionales como "contextos" preparados y desarrollados por el profesor en el aula con el fin de que los alumnos realicen las tareas escolares y consigna los objetivos instruccionales previstos. Los contextos son situaciones de enseñanza-aprendizaje concretas que se dan en clase. Las actividades instruccionales serían especie de módulos acoplables en diversos métodos. Los métodos son para estos autores procedimientos básicos que permiten estructurar el conjunto de actividades instruccionales que se plantean como contexto en el que desarrollar determinadas tareas, con el propósito de alcanzar los objetivos previstos en una materia determinada. En cualquier caso, la efectividad del método no viene determinada "per se" sino en función de los contenidos y actividades que se trabajen, del mayor o menor grado de implicación cognitiva del alumno, así como del grado de complejidad de los objetivos propuestos. De ahí, que no podamos afirmar cuál es mejor, tal como dice Gimeno Sacristán:

Es frecuente aceptar o rechazar un método por la rapidez con que logra ciertos resultados... Una estrategia didáctica es más económica que otra en cuanto a tiempo invertido si sólo se diferencian en cuanto al tiempo que una y otra invierten en lograr un *espectro idéntico en profundidad y extensión* de objetivos. (Gimeno Sacristán, 1981:131)

Del mismo modo Joyce y Weil (1985) sostienen que, aun a pesar de la variedad de modelos de enseñanza, se hace necesario utilizar distintos modelos, ya que no existe un modelo único y perfecto. Por su parte Martín Molero (1991: 56-57) conceptualiza el método de la siguiente manera:

Yo creo que el método didáctico puede ser concebido como un conjunto de acciones estructuradas, en mayor o menor grado, conforme a procedimientos, formas verbales y modos docentes para la enseñanza-aprendizaje de una disciplina, apropiadas a ciertos logros, en espacio y tiempo determinados, con los recursos pertinentes. (Martín Molero, 1991: 56-57)

Esta definición puede analizarse de la siguiente manera (Martín-Molero, 1989):

1. El método didáctico es un conjunto de acciones o *actividades estructuradas*
2. Conforme a *procedimientos, formas y modos* (de interacción).
3. Docentes (las actividades cumplen funciones profesionales).
4. *Para la enseñanza* de una materia o disciplina.
5. Apropriados a ciertos logros (previstos, preespecificados).
6. *En un espacio* (aula u otro entorno, que viene dado).
7. *Y tiempo* (limitado, generalmente, viene dado).

Con los recursos pertinentes a las acciones o actividades que conforman al método en cuestión carece de sentido adoptar las que requieren un material específico del que no se dispone en el contexto concreto. Este ha de organizarse de acuerdo con las exigencias de las actividades a realizar, de manera que configuren un entorno didáctico oportuno, para lograr los objetivos.

Nosotros, por nuestra parte, entendemos el método como el conjunto de decisiones que nos permiten estructurar, organizar y relacionar los elementos nucleares del currículum (objetivos, contenidos y actividades). En términos generales, en el fondo de cualquier método pedagógico subyacen unos determinados principios didácticos, psicológicos, filosóficos, lo cual va a reflejar de una manera clara una determinada manera de entender la acción educativa. De aquí la polivalencia y riqueza a la que nos referíamos anteriormente, ya que al tratar el concepto “método pedagógico” no atendemos ni a la totalidad de esos principios de una manera diferenciada, ni a cada uno de los componentes del proceso educativo, sino a algunas dimensiones particulares. Por este motivo, hablamos de la existencia de métodos activos, individualizados, tradicionales, no directivos etc. y no con ello estamos significando algo contradictorio o falta de rigor, sino que tan solo se particulariza alguna dimensión del proceso educativo.

A partir de las definiciones anteriores, nos parece necesario puntualizar que independientemente de la virtualidad del método empleado en la planificación de la enseñanza no se puede asociar a éste, el que el resultado esperado en la práctica educativa haya de ser forzosamente positivo. Y ello debido a que en el proceso de enseñanza-aprendizaje coexisten e interactúan todo un conjunto de variables que van a propiciar que el resultado sea o no auténticamente satisfactorio. Nos estamos refiriendo no sólo a las características inherentes al propio método sino también a las diferencias individuales en los alumnos que hacen que lo que funciona bien en unos casos no valga en otros, así como a la propia capacitación profesional o pericia del docente que instrumentaliza un determinado método. Así pues, de lo anterior cabe deducir que la evaluación de cualquier método no viene determinada por los resultados obtenidos con los alumnos, sino que un análisis en este sentido resistiría mucha mayor complejidad.

Así mismo, por las razones anteriormente apuntadas podemos enunciar un principio de carácter general y es precisamente, el de la no validez y universalidad del método ya que éste deberá necesariamente adaptarse a un contexto determinado y concreto, lo que nos hace suponer que sufra modificaciones en función del tipo de usuarios o de las características propias de la enseñanza de la que se trate. Por otra parte, González Soto y Jiménez (1990: 682) indican que “los métodos no deben considerarse excluyentes o incompatibles, sino complementarios, de tal manera que sean sus diversas características partes de un todo”. Estas características conforman los procedimientos didácticos que Titone (1981: 503) define como “la particular vía seguida en la aplicación de un método o de una forma de enseñanza”, que los autores citados nos presentan esquemáticamente del modo siguiente:

Figura 8: Los procedimientos didácticos según Gonzáles Soto y Jiménez

PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS	
Inductivos:	Sintéticos:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La observación ▪ La experimentación ▪ La comparación ▪ La abstracción 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La conclusión ▪ La definición ▪ El resumen ▪ La recapitulación: <ul style="list-style-type: none"> Completa Ordenada Articulada Densa Clara Flexible
Deductivos:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La aplicación ▪ La comprobación ▪ La demostración 	
Analíticos:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La división ▪ La clasificación 	

Fuente: González Soto y Jiménez (1990: 682)

Así mismo con relación a los procedimientos, Bernardo Carrasco entiende que

Aun cuando no existe unanimidad en la significación del término “procedimiento”, si se puede hablar de una tendencia generalizada dentro de la terminología didáctica clásica, como una manera de desarrollar un determinado método instructivo desde una perspectiva predominantemente lógica. (Bernardo Carrasco, 1991: 16)

4.7.1 Intentos de clasificación de los métodos

Resulta clásica una primera clasificación de los métodos atendiendo al papel o a las actividades de los alumnos: métodos activos-métodos pasivos. El método pasivo responde a la concepción de la escuela tradicional centrada en la palabra y la explicación del profesor, donde el alumno es un mero depositario de los conocimientos de éste. Por el contrario, los métodos activos parten de la base de que sólo se aprende de verdad aquello que elabora uno mismo, de lo que se deduce que este tipo de métodos fomentan la participación del alumno, soportando éstos el peso de las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Así pues, el papel del profesor está subordinado al del alumno convirtiéndose éste en un orientador, un guía y no en un transmisor de conocimientos. Este tipo de clasificación responde según Titone (1984) al hecho de “emplear como criterio discriminativo la distinta acentuación del contenido o del proceso mismo de enseñanza-aprendizaje”.

Si se consideran los aspectos nocionales, lógicos y cuantitativos del programa escolar utilizamos procedimientos de tipo analítico (explicación de texto, análisis de tareas) estamos ante el denominado modelo *logocéntrico*. Por otro lado, si el acento se traslada de los contenidos lógicos al sujeto que aprende intentando adecuar las etapas del método al dinamismo del aprendizaje propio del sujeto, estamos ante el modelo *psicocéntrico*.

Otra posible clasificación responde a la dicotomía individualización-socialización. De acuerdo con los postulados de la Psicología Pedagógica con los métodos de enseñanza individualizada se pretende atender adecuadamente las diferencias cualitativas y cuantitativas del sujeto que aprende, adecuándose a los ritmos de aprendizaje de éste, a su grado de madurez y aptitud. Como ejemplos característicos de este tipo de metodología, Bernardo Carrasco (1991) señala el Plan Dalton, el sistema Winnetka y la Enseñanza Programada. En el otro extremo se

sitúa la enseñanza socializada que se apoya, principalmente, sobre la enseñanza en grupo, favoreciendo todo tipo de trabajos de cooperación en los que se tenga en cuenta los principios de tolerancia y respeto a las demás personas. Algunos representantes de este tipo de métodos son las “Técnicas Freinet”, “El método de Proyectos de Kilpatrick” o el método de “trabajo por equipos de Coussinet”. Aunque los métodos de enseñanza socializada tienen como finalidad principal favorecer la integración social, sería deseable atender así mismo a las peculiaridades, necesarias para la plena formación de la personalidad.

A continuación, transcribimos la descripción comparativa del papel del profesor en los métodos tradicionales y en los métodos activos, de Román Sánchez (1987):

1. Rol del profesor que predominantemente usa métodos tradicionales:

- 1.1 Posee el saber, lo da hecho
- 1.2. Posee la autoridad
- 1.3. Toma las decisiones por sí mismo
- 1.4. Se hace escuchar
- 1.5. Aplica reglamentos
- 1.6. Marca él solo los objetivos y hace los planes
- 1.7. Se preocupa de la disciplina
- 1.8. Califica solo
- 1.9. Trabaja con individuos
- 1.10. Sanciona, intimida.

2. Rol del profesor que predominantemente usa métodos activos:

- 2.1 Promueve el saber, enseña a aprender
- 2.2 Enseña a tomar decisiones
- 2.3 Escucha, hace hablar
- 2.4 Utiliza técnicas de grupo
- 2.5 Propone objetivos y planifica con la colaboración de los estudiantes
- 2.6 Se preocupa por la evolución del aula en cuanto al grupo
- 2.7 Evalúa con la colaboración de los estudiantes
- 2.8 Trabaja predominantemente con grupos o equipos
- 2.9 Estimula, orienta, ayuda, tranquiliza.

Otra posible clasificación es la que propone Soler y al. (1992) cuando nos habla de los aspectos diferenciales de dos Métodos de Enseñanza: La Enseñanza Expositiva y la Enseñanza por Descubrimiento. El primero está más en línea con los modelos propios de la escuela tradicional de la que ya hemos hablado. Entre las desventajas de este tipo de metodología, Soler (1992) apunta las siguientes:

- La pasividad y el verbalismo propios de la enseñanza tradicional
- Los contenidos no se ajustan a las características e intereses de los alumnos
- Al alumno sólo se le presentan productos finales previamente elaborados por el profesor

En cuanto a las ventajas se señalan:

- Se posibilita un orden y una concepción lógica de la disciplina lo que hace al método más eficaz
- Cuando la competencia profesional del profesor es efectiva las explicaciones despiertan el interés y la motivación inicial del alumno
- Se subraya la rapidez y eficacia del método ya que éste puede alcanzar a un gran número de alumnos.

Con respecto al método de enseñanza por descubrimiento, Soler considera que

El aspecto fundamental de todo descubrimiento es que en lugar de recibir la información elaborada por el profesor, el alumno “descubre” en los materiales que se le proporcionan una organización, que no está explícitamente presente, produciendo así su propio conocimiento. (Soler, 1992: 143)

Se distinguen dos tipos de descubrimiento: autónomo y guiado. El primero pone el acento en el protagonismo del alumno como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El segundo se

adapta particularmente a la actividad escolar ya que con él se permite alcanzar objetivos de aplicación, análisis, síntesis y valoración (Taxonomía de Bloom, 1956). Este tipo de metodología supone un modelo inductivo de aprendizaje, partiendo de los hechos para llegar a los conceptos.

Entre los inconvenientes de este tipo de metodología se señalan los siguientes

- Es muy lento
- No está al alcance de todos los alumnos
- Motiva y da confianza sólo si concluye en éxito
- Espontáneamente sólo se desarrollan algunas capacidades por lo que es necesaria la motivación externa
- Su aplicación es siempre arriesgada, y difícil con grupos grandes. (Soler, 1992: 74)

4.7.2 Técnicas didácticas

A la hora de definir el concepto de técnica, habría que comenzar diciendo que la técnica se concibe como la manera de hacer efectivo un determinado propósito de la enseñanza. De alguna manera cabe definir las como una categoría que forma parte o está incluida en el conjunto más amplio que es el método. En el sentido más general, una técnica es una secuencia ordenada de pasos, o una manera determinada de actuar, de llevar a cabo una actividad.

Según Huerta (1979) se llama técnica al conjunto de operaciones definidas y coordinadas, mediante las cuales se obtiene una transformación deseada. En el fondo lo que subyace es una forma de intervención didáctica que busca la eficacia.

Para Pérez Pérez: “Se entiende por tal el conjunto de estrategias que configuran el entramado del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno”. (Pérez Pérez, 1994: 121)

Bernardo Carrasco considera que

la técnica de enseñanza es el recurso didáctico que sirve para concretar un momento de la unidad didáctica o parte del método en la realización del aprendizaje [...] El método por tanto es más amplio que la técnica. (Bernardo Carrasco 1991:15-16)

Por nuestra parte entendemos que las técnicas didácticas son aquellas actividades que permiten sacar por parte de todos (alumnos y profesor) el mayor rendimiento posible, en función de los resultados previstos del aprendizaje. Una técnica correctamente definida debe contemplar los siguientes aspectos:

- a) La actividad que debe realizar el alumno.
- b) El tipo de agrupamiento en el que se encontrará trabajando el alumno.
- c) El grado de participación del alumno o profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los tres aspectos determinan diferentes tipos de clasificación de técnicas, pero en cualquier caso, los tres aspectos están relacionados y entre ellos existe una jerarquización, el primero de ellos condiciona a los otros dos y el segundo condiciona al tercero.

Con relación a las técnicas que hacen referencia a la actividad que debe realizar el alumno estas vendrían determinadas en todo un conjunto de actividades analítico-sintéticas e inductivo-deductivas tales como:

- | | |
|-------------------|-----------------|
| - Observación | - Aplicación |
| - Experimentación | - Demostración |
| - Abstracción | - División |
| - Generalización | - Resumen |
| - Definición | - Clasificación |
| | - Etc. |

Respecto al segundo tipo que remite a las modalidades de agrupamiento, señalamos las siguientes definiciones. (Villaverde, 1970)

A) TÉCNICAS EN LAS QUE INTERVIENEN EXPERTOS

1. SIMPOSIO: Un equipo de expertos desarrolla diferentes aspectos de un tema o problema en forma sucesiva ante el grupo.
2. MESA REDONDA: Un equipo de expertos que sostienen puntos de vista divergentes o contradictorios sobre un mismo tema, exponen ante el grupo en forma sucesiva.
3. PANEL: Un equipo de expertos discute un tema en forma de diálogo o conversación ante el grupo.
4. DIÁLOGO O DEBATE PÚBLICO: Dos personas capacitadas o especialmente invitadas conversan ante un auditorio sobre un tópico siguiendo un esquema previsto
5. ENTREVISTA O CONSULTA PÚBLICA: Un experto es interrogado por un miembro del grupo ante el auditorio, sobre un tema prefijado.
6. ENTREVISTA COLECTIVA: Un equipo de miembros elegidos por el grupo interroga a un experto ante el auditorio sobre un tema de interés previamente establecido.

B) TÉCNICAS EN LAS QUE INTERVIENE ACTIVAMENTE TODO EL GRUPO

7. DEBATE DIRIGIDO O DISCUSIÓN GUIADA: un grupo reducido trata un tema en discusión formal con la ayuda activa y estimulante de un conductor
8. PEQUEÑO GRUPO DE DISCUSIÓN: Un grupo reducido trata un tema o problema en discusión libre o informal, conducido por un coordinador
9. PHILLIPS 66: UN grupo grande se subdivide en grupos de seis personas, para discutir durante seis minutos un tema y llegar a una conclusión. De los informes de todos los subgrupos se extrae luego la conclusión general
10. CUCHICHEO (diálogos simultáneos): En un grupo los miembros dialogan simultáneamente de a dos para discutir un tema o problema del momento
11. FORO: El grupo en su totalidad discute informalmente un tema, hecho o problema conducido por un coordinador
12. CLÍNICA DEL RUMOR: Es una experiencia de grupo mediante la cual se demuestran cómo se crean los rumores y se distorsiona la realidad a través de los testimonios sucesivos
13. COMISIÓN: Un grupo reducido discute un tema o problema específico para presentar luego las conclusiones a un grupo mayor al cual representan
14. SEMINARIO: Un grupo reducido investiga o estudia intensivamente un tema en sesiones planificadas recurriendo a fuentes originales de información
15. DISCUSIÓN DE GABINETE: Un grupo reducido de miembros capacitados discute un problema importante hasta llegar a la mejor solución o acuerdo para una decisión.
16. SERVICIO DE ESTADO MAYOR: Un pequeño grupo asesora a uno de los miembros, el cual como responsable debe tomar una decisión final
17. TÉCNICA DE RIESGO: Un grupo expresa los eventuales riesgos que podrían derivarse de una situación, y discute la realidad de los mismos
18. TORBELLINO DE IDEAS (*Brainstorming*): En un grupo reducido, los miembros exponen con la mayor libertad sobre un tema o problema, con el objeto de producir ideas originales o soluciones nuevas
19. PROYECTOS DE VISIÓN FUTURA: Los miembros de un pequeño grupo deben ingeniarse para celebrar un proyecto referido a una hipotética o fantástica situación de futuro
20. PROCESO INCIDENTE: El grupo analiza un problema o incidente real o supuesto, y trata de llegar a la mejor conclusión con respecto al mismo
21. ESTUDIO DE CASOS: El grupo estudia analítica y exhaustivamente un “caso” dado con todos los detalles, para extraer conclusiones ilustrativas
22. *ROLE-PLAYING*: (Desempeño de roles): Dos o más personas desempeñan una situación de la vida real asumiendo los roles del caso, con el objeto de que pueda ser mejor comprendida y tratada por el grupo.

En cuanto al grado o nivel de participación del alumno-profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, señalamos las siguientes técnicas: El trabajo en equipo, la exposición didáctica y el interrogatorio. Bernardo Carrasco (1991)

1. *El trabajo en equipo*. El grupo pequeño es la situación de aprendizaje que ofrece más posibilidades a la actividad escolar hasta el extremo de poder decir que cualquier tipo de trabajo puede realizarse en equipo. Sin embargo, se pueden mencionar como específicos el planteamiento de un proyecto, confrontación de ideas para su realización, división del trabajo, recogida de materiales, selección y organización de los materiales, realización conjunta del proyecto y presentación del trabajo.

2. *La exposición didáctica*. Según Bernardo Carrasco

la exposición didáctica es el procedimiento por el cual el profesor, valiéndose de todos los recursos de un lenguaje didáctico adecuado, presenta a los alumnos un tema nuevo, definiéndolo, analizándolo y explicándolo. (Bernardo Carrasco, 1991: 34)

Este tipo de técnica se suele desarrollar en gran grupo, exigiéndose a los alumnos únicamente escuchar y tomar notas.

Entre otras propuestas se pueden mencionar las siguientes:

- Introducción de un tema.
- Motivación.
- Explicación de conceptos fundamentales.
 - Ilustración sobre los distintos aspectos y relaciones de los conocimientos.
 - Estimulación a la investigación propia.
 - Objetivos que se han de alcanzar con el trabajo.
 - Síntesis.

3. *El interrogatorio*. El objetivo fundamental del interrogatorio consiste en estimular la atención y la reflexión crítica sobre el tema del que se trate. Algunas formas concretas de aplicar el interrogatorio son el diálogo, la discusión y el debate.

4.7.3 Evolución de la metodología de enseñanza

Como hemos venido resaltando a lo largo de este trabajo, en la escuela tradicional se ponía el acento en la adquisición de los contenidos, de ahí que la metodología, además de interesarse en gran parte sobre el qué de la enseñanza (contenido), intentase resolver o dar respuesta, asimismo, al cómo se transmite (método). En este sentido, la metodología empleada predominantemente era de carácter deductivo, apoyándose en el hecho de que a partir de las explicaciones o conceptos presentados por el profesor, el alumno debería extraer las oportunas conclusiones o consecuencias.

Así pues, en este tipo de metodología tradicional y repetitiva, el profesor se interesaba casi exclusivamente en organizar los materiales de acuerdo con la lógica de la disciplina y de presentarlos por medio de una exposición, predominantemente abstracta, de datos, métodos y conceptos, y donde el papel del alumno quedaba relegado a un aprendizaje en la mayor parte de los casos de tipo memorístico y verbal. En la escuela activa, por el contrario, parece tener más relevancia la aplicación del método inductivo, según el cual, el asunto estudiado se presenta por medio de casos particulares, sugiriéndose a los alumnos que se descubra el principio general que los rige. Como quiera que este tipo de metodología requiere la participación efectiva de los alumnos, es por lo que se subraya específicamente su carácter de método activo.

De la confrontación de ambas posiciones surge la necesidad de introducir un elemento conciliador que nos permita conjugar ambas vertientes, entendiéndose en la actualidad que el objetivo que debe presidir todas nuestras acciones en educación es favorecer la educación integral del alumno para lo cual tanto los contenidos como los métodos tienen que dejar de considerarse como un fin en sí mismos, para convertirse en instrumentos al servicio de esa formación integral del alumno.

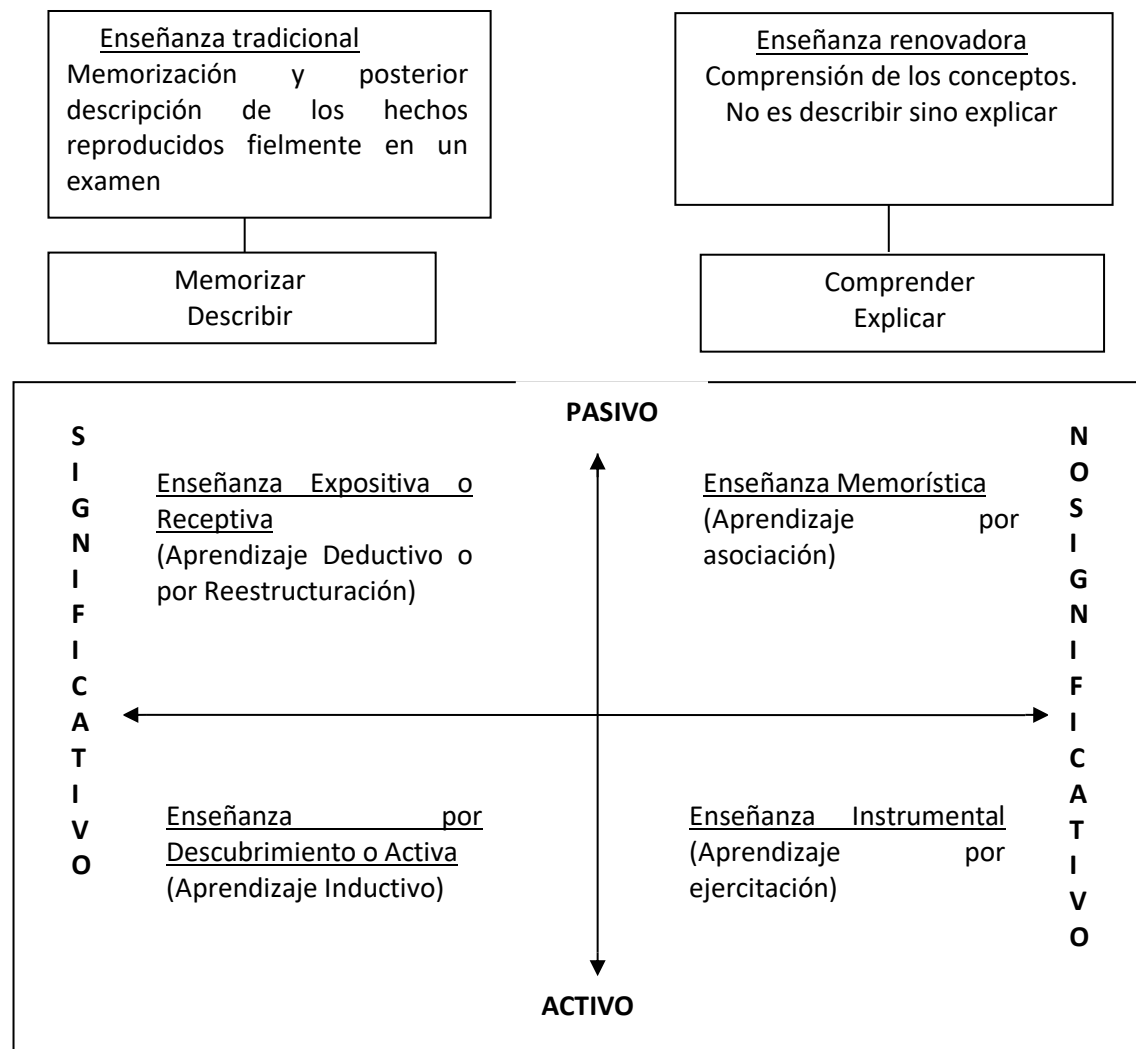
Partiendo de la base de que la metodología nos debe permitir articular los elementos nucleares del currículum (objetivos, contenidos, actividades), señalamos a continuación algunas consideraciones generales o principios fundamentales que deberían corresponder a cualquier método didáctico o de enseñanza.

En primer lugar, no debemos perder nunca de vista la finalidad o resultado que se pretende alcanzar. Ello responde al principio de rentabilidad y eficacia por el que todo método procura cumplir los objetivos para los que ha sido diseñado. Es también importante prestar atención a las características propias del contenido o materia que se pretende enseñar. Los datos o elementos presentados deben estar convenientemente estructurados en cuanto a su propia complejidad, y deben ajustarse en la medida de lo posible a las capacidades de los alumnos. Es necesario que la metodología empleada permita la suficiente flexibilidad como para adaptarse tanto a las particulares circunstancias de la clase como del contexto sociocultural en el que se inscribe. También lo es que se tengan en cuenta otros factores condicionantes de la metodología tales como los recursos, espacios, tiempos o la propia evaluación, ayudando a configurar, de esta manera, el modelo de intervención más adecuado posible. Además, debemos tratar de que la metodología utilizada implique un determinado orden o ir ejecutando sistemáticamente aquello que uno se propone. Lo que un individuo aprende, o no aprende, está considerablemente determinado por las técnicas y procedimientos que se emplean al intentar enseñárselo.

4.7.4 Modelos educativos en el proceso de enseñanza

A la hora de abordar el estudio de los diferentes modelos educativos en el proceso de enseñanza, hemos intentado esquematizar al máximo las distintas posiciones y tendencias existentes, teniendo como referencia dos parámetros fundamentales: La dicotomía o eje Activo-Pasivo y el eje Significativo-No Significativo. De acuerdo con la predominancia o peso específico de cada uno de los ejes, establecemos los cuatro modelos de enseñanza siguientes:

Figura 9: Modelos educativos en el proceso de enseñanza



Fuente: Elaboración propia

1. Enseñanza tradicional o memorística

Las características de este modelo, que nace con unos *finés instructivos* claros son las siguientes:

- El proceso de aprendizaje es asociativo y memorístico
- Se presenta la disciplina adecuadamente ordenada desde el punto de vista disciplinar, y el sujeto (receptor pasivo) tiene que aprenderlo y demostrar ese aprendizaje a través de algún tipo de prueba (examen)
- Toda gira en torno a los conceptos y explicaciones del profesor, olvidando el conocimiento del alumno, sus disposiciones, intereses... para centrar su actuación en los contenidos instructivos
- La evaluación se estructura de acuerdo con el contenido del programa y no existe feedback por el que se ajustan las partes del sistema que no han alcanzado el efecto deseado
- El objetivo fundamental es suministrar el máximo de contenidos, en el mismo tiempo al mayor número de alumnos, apoyándose en la lección magistral.

2. Enseñanza instrumental

Este modelo se caracteriza por favorecer un aprendizaje por ejercitación. En él el alumno realiza muchas actividades, pero no sabe por qué las hace, ya que no relaciona de forma significativa con sus esquemas de conocimiento. Se propone activismo, pero no una enseñanza activa.

3. Enseñanza por descubrimiento o Activa (Bruner)

La teoría del aprendizaje de Jerome Bruner tiene como rasgo definitorio fundamental el hecho de que el alumno ha de descubrir por sí mismo la estructura de aquello que va a aprender (Bruner, 1988) de acuerdo con las siguientes características:

- El aprendizaje de la clase debería tener lugar inductivamente, desplazándose desde los ejemplos específicos presentados por el profesor hasta generalizaciones acerca de la materia que son descubiertas por los alumnos.
- A los alumnos no se les expone a un conocimiento acabado, pasivo, o puramente receptivo, sino más bien hacia un conocimiento activo que implica el uso y manejo de la información. Se dan materiales a los alumnos y se les propician situaciones donde ellos construyen esos conocimientos.
- Se pasa de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo específico a lo general, de los hechos a los conceptos.

4. Enseñanza expositiva o de Recepción (Ausubel)

Ausubel y al. (1983) definen el aprendizaje significativo por oposición al denominado aprendizaje memorístico. Este último se da cuando se produce la adquisición de puras asociaciones arbitrarias. La diferencia entre el aprendizaje memorístico o por repetición y el aprendizaje significativo consiste en que en el aprendizaje memorístico el alumno va adquiriendo unos conocimientos relacionados entre sí arbitrariamente; es decir, sin significación para el estudiante. Por el contrario, el aprendizaje significativo, es aquel en el que las nuevas ideas se van incorporando de modo coherente a los conocimientos que ya tiene el alumno. Para que se dé el aprendizaje significativo, se requieren ciertas condiciones. En primer lugar, se debe disponer de un material potencialmente significativo o lo que es igual, correctamente estructurado y con significado lógico, adecuado a las estructuras cognoscitivas del alumno, con contenidos organizados y no simplemente yuxtapuestos, y en segundo lugar, es necesario que el alumno haya adquirido previamente ideas o conceptos con los que poder relacionar los nuevos.

Como consecuencia de la nueva información, habrá una interacción o acomodación entre las ideas existentes y las nuevas, que modificará las estructuras existentes del individuo, pudiendo dar lugar a tres tipos de aprendizajes significativos:

- Aprendizaje subordinado
- Aprendizaje supraordinado
- Aprendizaje combinatorio.

En el aprendizaje subordinado, la nueva idea está jerárquicamente subordinada a otra anterior. Se produce una diferenciación de un concepto existente en varios de un nivel inferior. El aprendizaje supraordinado es justamente el proceso inverso al anterior. En él los conceptos nuevos son más generales que los que se tenían previamente. En el caso del aprendizaje combinatorio no existe relación jerárquica entre las ideas nuevas y las ya establecidas.

Los rasgos más notables de este tipo de enseñanza son los siguientes:

- Exige mucha interacción entre el profesor y los alumnos. Aunque el profesor puede hacer la presentación inicial a lo largo de cada lección, se solicitan las ideas y las respuestas de los alumnos
- Se hace un gran uso de los ejemplos. Aunque se insista en el aprendizaje verbal significativo entre los ejemplos pueden figurar dibujos, gráficos o imágenes

- Es deductivo. Primero se presentan los conceptos más generales y amplios de los que se hacen derivar los conceptos más específicos para al final llegar a los ejemplos
- Es secuencial. Hay que jerarquizar. En la presentación del material hay que seguir determinados pasos, que consisten en una presentación inicial de un organizador de un organizador previo, seguida de un contenido que le está subordinado.

El objetivo de los organizadores previos es de dar a los alumnos la información que precisarán para dar un sentido a la lección nueva o ayudarles a recordar y a utilizar información que ya tienen. El organizador actúa como una especie de puente conceptual entre el nuevo material y el antiguo. Cuanto más organizada y significativa sea su presentación, más profundamente aprenderá una persona. No es aprendizaje memorístico ya que es preciso realizar conexiones con el conocimiento previo de los alumnos.

4.7.5 El constructivismo como método didáctico

Desde el punto de vista de la metodología didáctica, tradicionalmente se ha tratado de determinar las funciones del profesor y de los alumnos en el aprendizaje. Así pues, los métodos de enseñanza que se han venido empleando en las aulas durante los últimos años han estado presididos por una dicotomía profesor/alumno, a la hora de considerar quién juega el papel preponderante durante el desarrollo de las clases. Así, por un lado, la práctica pedagógica ordinaria nos muestra un modelo de aprendizaje basado sustancialmente en la exposición verbal del profesor, donde el énfasis recaía sobre la adquisición de contenidos teóricos, frente a otro tipo de modelos no directivos en los que el peso específico se sitúa en el trabajo y desarrollo personal del alumno, desde una perspectiva de aprendizaje enfocada hacia la autonomía. Esta última corriente se muestra de acuerdo con los recientes postulados de la psicología educativa, la que parece cobrar una mayor relevancia actualmente, de ahí que exista una mayor tendencia a transferirse el protagonismo de la clase del profesor al alumno y a considerarse la elaboración de conocimientos como un proceso individual fruto exclusivo de la actividad autoestructurante del sujeto.

Los enfoques constructivistas del conocimiento se apoyan en la teoría del aprendizaje significativo, cuyo pionero fue Ausubel, seguido de autores como Vigotsky, Bruner o el propio Piaget. Como se ha visto, Ausubel habla de la necesidad de organizadores o conocimientos previos para poder aceptar nuevas ideas, y de que la unión entre ambas debe de ser consistente, de lo contrario las posibilidades de entendimiento serán escasas. También Piaget podría ser descrito como un constructivista, desde el momento en que mostraba su preocupación por la forma en que el niño construye el conocimiento; y reconocía la importancia de los procesos de autorregulación en la enseñanza individual. En general el conjunto de propuestas didácticas que adoptan este modelo viene a decir que las personas para interpretar sus experiencias construyen unos “modelos o esquemas” que son considerados como estructuras mentales de complejidad variable y que al desarrollarse o ser modificadas, construyen el proceso de aprendizaje. Así pues, la visión constructivista de la enseñanza contempla la función de la escuela no como la de un mero medio de transmisión de conocimientos ya elaborados, sino como la de un instrumento al alcance del alumno, entre cuyas finalidades principales se encuentra la de propiciar procesos de adecuación progresiva de las ideas de los alumnos a las ideas que se quieren enseñar.

Para que tenga lugar una correcta modificación de las *estructuras personales* son necesarias algunas condiciones que podremos resumir como:

- Identificación y clasificación de las ideas previas
- Insatisfacción con los conceptos existentes: ello originará una buena disposición en la persona para aprender (curiosidad, interés, principalmente)
- Introducción de nuevas ideas o de conceptos que serán inteligentes y verosímiles: con este requisito necesario, el conocimiento se conservará en la memoria y no será desechado
- Aplicación con éxito de las nuevas ideas a un gran número de casos. (Transferencia)

Si se cumplen estos requisitos se conseguirá establecer esa interacción entre los conocimientos para que no sean hechos *aislados y pasajeros*, sino *estructurados e interrelacionados* de diversas formas.

Desde una visión constructivista del aprendizaje, la respuesta a la pregunta ¿cómo se aprende? responde según Plá a los siguientes aspectos:

en primer lugar, el aprendizaje debe ser *significativo*, es decir, el alumno debe tener los elementos de conocimiento necesarios para poder entender lo que queremos que aprenda, y, en segundo lugar, el conocimiento se adquiere mediante un proceso *autoestructurante*, es decir, es decir, el aprendizaje es un proceso activo por parte del alumno, que requiere la *voluntad* de interpretación de lo nuevo, la *voluntad* de utilizar lo que ya sabe para entender lo que desconoce, y *construir* una estructura, un cuerpo de conocimiento mayor, más rico. El objetivo de la educación escolar será conseguir que los alumnos *aprendan a aprender*, que, por sí solos sean capaces de llevar a cabo este proceso de autoestructuración de los nuevos conocimientos de una manera significativa. (Plá, 1991:12)

A la pregunta ¿cómo enseñar? desde una concepción constructivista no existe una respuesta última y definitiva que prescriba una metodología concreta; sin embargo, según Solé se deben excluir decididamente

los enfoques metodológicos basados en la homogeneización (...); aquellos cuyas características hacen imposible la intervención activa del alumno y la observación efectiva de esa intervención por parte del profesor en el transcurso de las secuencias didácticas; los que prevén unas actividades y unos recursos materiales uniformes cualesquiera que sean los contenidos de que se trate, el nivel de partida de los alumnos. (Solé, 1991: 34)

Así pues, cabe la utilización por parte del profesor de una pluralidad de métodos que se adecuen a las capacidades e intereses de los alumnos.

El papel del profesor en este tipo de interacciones educativas se sitúa desde una posición de mediador o facilitador entre el alumno y la cultura, tratando de intervenir de forma diferenciada a las necesidades que presentan los alumnos. En este marco de actuación-intervención pedagógica se ha de cuidar especialmente el que el alumno sea consciente del proceso que se está siguiendo a la hora de presentar cualquier propuesta de enseñanza, de tal manera que éste comprenda qué hace y por qué lo hace. Con ello estaremos dejando la puerta abierta para que pida o solicite ayuda en todo momento, salvándose de esta manera las dificultades que puedan presentarse en el camino y motivándole para continuar en su empeño.

Tejada (2001) realiza una interesante síntesis de los métodos didácticos, estableciendo tres grandes categorías: el magistral, el trabajo autónomo y el trabajo por grupos. La competencia del docente reside en saber utilizar las tres modalidades adecuadamente para construir aprendizajes relevantes. Cualquier método o modalidad metodológica ofrece ventajas e inconvenientes. Por ello, el mejor método es aquél que se ajusta a las condiciones de los objetivos planteados, las particularidades del alumnado, así como las del tiempo, espacio y recursos con que se está trabajado. Finalmente concluiremos este apartado con el tratamiento constructivista que debería configurar cualquier unidad de intervención educativa, formulando actividades:

1. Que nos permitan conocer los *conocimientos previos* que tienen los alumnos en relación a los nuevos contenidos de aprendizaje.
2. En la que los contenidos se plantean de tal modo que sean *significativos y funcionales* para los chicos y chicas.
3. Que podamos inferir que son adecuadas al *nivel de desarrollo* de los alumnos.
4. Que aparezcan como un reto abordable para el alumno, es decir, que tengan en cuenta sus competencias actuales y las hagan avanzar con la ayuda necesaria; que permita crear *zonas de desarrollo próximo* e intervenir en ellas.
5. Que provoquen un *conflicto cognoscitivo* y promuevan la *actividad mental* del alumno necesaria para que establezca relaciones entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos.
6. Que fomenten una *actitud favorable*, o sea, que sean motivadoras, en relación al aprendizaje de los nuevos contenidos.

7. Que estimulen la *autoestima* y el *autoconcepto* en relación a los aprendizajes que se le proponen, es decir, que el alumno pueda experimentar con ellas que en algún grado ha aprendido, que su esfuerzo ha valido la pena.

8. Que ayuden a que el alumno vaya adquiriendo destrezas relacionadas con el *aprender a aprender* y que le permitan ser cada vez más autónomos en sus aprendizajes. (Zabala, 1993)

4.7.6 Evolución de las corrientes metodológicas en la enseñanza de las L.E.: Principales métodos y enfoques

En términos generales, entendemos que la enseñanza de las lenguas extranjeras no es ajena a la evolución de las corrientes metodológicas y a los principios educativos globales que han caracterizado el devenir histórico en educación. De ahí que si realizamos un mínimo análisis a este respecto no nos sorprendería encontrar que en el fondo de cualquier metodología subyacen unos principios generales propios del modelo o la teoría de enseñanza dominante. Así pues y desde esta perspectiva, el método tradicional de enseñanza encuentra un paralelismo y una correspondencia directa en el ámbito de las lenguas extranjeras con el denominado Método de Gramática y Traducción, cuyos rasgos distintivos remiten al predominio de procedimientos deductivos en los que el alumno se convierte en un mero elemento receptivo o pasivo y donde el peso específico lo ocupa el profesor como centro del aula, quien determina los contenidos de enseñanza. Este tipo de corriente o metodología ha prevalecido durante muchos años en las aulas y aun hoy subsiste en algunos casos, aunque de una manera más restrictiva y menos común. Uno de los rasgos característicos de este tipo de metodología consiste en adoptar como marco de referencia para el estudio de las lenguas modernas los procedimientos que venían siendo utilizados para estudiar el latín y el griego. Por otra parte, los planteamientos racionalistas en los que se apoya esta metodología conciben el aprendizaje como una exigencia derivada del esfuerzo la reflexión y el estudio razonado de los alumnos. Entre los objetivos claramente identificables del Método Tradicional encontramos el aprendizaje de las reglas gramaticales de la lengua extranjera, los ejercicios de traducción directa e inversa, predominantemente de textos literarios, y el aprendizaje memorístico y mecánico de listas de vocabulario con su correspondiente traducción, pero carentes de toda significatividad y fuera de todo contexto oracional y textual.

En la aplicación del método de gramática-traducción era el profesor quien enunciaba una regla y planteaba una serie de casos prácticos en los cuales dicha regla era directamente aplicable, más un conjunto de excepciones. En este caso el aprendizaje es consciente, pero una cosa es resolver problemas concretos y otra, muy diferente, hacerlo en situación comunicativa real. También desde esta perspectiva la experiencia nos dice que la correcta utilización de unas reglas no implica necesariamente una capacidad comunicativa satisfactoria. Otra de las características que distinguen al Método de Traducción consiste en dar prioridad al lenguaje escrito poniendo el acento en una correcta utilización de las estructuras enseñadas, en la convicción de que una vez dominadas éstas quedaba garantizado el acceso a la lengua. Así pues, el aprendizaje de la lengua quedaba reducido a la lectura y traducción directa e inversa, relegándose a un segundo término la función comunicativa en su vertiente oral.

Con la llegada de la Escuela Nueva y la irrupción del principio de actividad en las aulas, la metodología didáctica abre sus puertas a un nuevo modelo de carácter psicocéntrico donde el eje conductor de la enseñanza se traslada del contenido o programa al alumno. Se pasa así a un nuevo tipo de concepción en la que el alumno no es un sujeto pasivo sino activo, capaz de reestructurar y recrear todo lo que le llega de fuera. En el campo de las lenguas extranjeras ello se traduce en el advenimiento del denominado Método Directo, a finales del siglo XIX, que surge como reacción al método de Gramática-Traducción. Esta nueva metodología requiere la aplicación del método inductivo; es decir, no se parte de las reglas gramaticales. En el método directo el alumno no recibe ninguna información previa en relación con las reglas gramaticales. Además, por lo que respecta a la lengua escrita, ésta tiene una importancia secundaria. Lo que interesa básicamente es que el alumno aprenda a expresarse oralmente en la nueva lengua sin utilizar la traducción para llegar a la comprensión de la frase o de la palabra; es decir, evitando recurrir a la lengua materna.

Sin embargo, el problema es que en ningún momento hay el objetivo claro y especificado de verificar si se ha producido la comprensión (y por tanto la interiorización) de las reglas que justifican un determinado procedimiento. Y esto hace que, a menudo, el alumno sienta una gran inseguridad respecto a su propia capacidad en la nueva lengua. El método directo fue adoptado en Francia de forma oficial en 1905, pero pronto fue adaptado mediante la incorporación de ejercicios gramaticales. En general era difícil aplicarlo en las instituciones escolares públicas:

Se resaltó y distorsionó las similitudes entre el aprendizaje de la primera lengua de forma natural y el aprendizaje de una lengua extranjera en el aula. Y se falló al considerar las realidades prácticas de la clase. Además se percibió que había varias desventajas. [...] El método requería profesores nativos o que tuvieran fluidez en la lengua extranjera. Se dependía en gran parte de las destrezas del profesor, antes que del libro de texto, y no todos los profesores eran lo suficientemente buenos en la lengua extranjera para adherirse a los principios del método. (Richards y Rodgers, 2001: 12-13)

Al amparo de la teoría psicológica conductista Skinner, autor de *Verbal Behavior* (1959) y siguiendo con la ruptura frente al método tradicional ya iniciada por el método directo, alrededor de los años cincuenta se fue edificando poco a poco una nueva metodología llamada audio-oral y también audio-lingual basada en las modernas teorías de la lingüística y de la psicología.

Aportación de la lingüística. La lingüística aportó el concepto de la naturaleza de la lengua y la descripción de sus componentes. La teoría lingüística fue el estructuralismo, que definía la lengua como un sistema de hábitos y describía la organización del sistema como un conjunto de estructuras que sustituía la antigua descripción de la gramática tradicional. Las estructuras eran modelos de frases que tenían una significación y se aprendían en conjunto.

Aportación de la psicología. La psicología estadounidense aportó sus conceptos sobre el proceso de aprendizaje. Al ser la lengua un sistema de hábitos se podía aprender por medio de la acomodación o condicionamiento del alumno. El sistema “estímulo-respuesta-refuerzo” aplicado a los laboratorios de tantos psicólogos conductistas, dio como resultado el ejercicio estructural. Se enseñaba en la lengua de aprendizaje, mediante la práctica de modelos (pattern practice) basados en una estructura. La práctica se hacía mediante ejercicios estructurales de diversos tipos (sustitución, transformación, pregunta-respuesta o reducción, por ejemplo). El objetivo era crear hábitos lingüísticos permanentes y automatizados en el dominio de las estructuras, de ahí la importancia concedida al laboratorio de idiomas, como medio de refuerzo del aprendizaje lingüístico. El léxico se reducía a lo mínimo posible en una primera etapa, que más tarde se ampliaría en etapas posteriores. Asimismo, se concedía una gran importancia a la comparación entre lengua materna y lengua extranjera, al objeto de evitar posibles interferencias entre una y otra y prevenir los errores que dificultasen de alguna manera una adecuada adquisición de la lengua extranjera. Entre las ventajas e inconvenientes que aporta esta metodología sobre los dos anteriores, Bestard Monroig y Pérez Martín señalan los siguientes:

- Posibilita una adecuada adquisición de la fonética
- Presenta de una manera gradual y ordenada las estructuras gramaticales y el vocabulario
- La lengua escrita se aborda después de haber conseguido un cierto dominio de la hablada
- Memorización excesiva de estructuras perdiéndose a veces el interés del alumno
- Concepción demasiado simplista de la realidad del lenguaje
- Pobreza en la utilización del lenguaje en actos de comunicación personal. (Bestard Monroig y Pérez Martín, 1982: 35-36)

Así pues, y como resumen y crítica personal entendemos que este tipo de metodología audio-oral, basado en el modelo behaviorista del aprendizaje limita extraordinariamente el desarrollo de las capacidades cognitivas del alumno, ya que éstas se reducen a poner en juego toda una serie de mecanismos ligados a una práctica repetitiva y acumulativa favoreciendo un comportamiento reflejo y vacío de contenido creativo y personal.

En la década de los cincuenta, más concretamente a partir de 1954 comienzan a surgir los llamados métodos audiovisuales, fruto de la colaboración entre el profesor Guberina (Universidad

de Zagreb) y de P. Rivenc (CREDIF) a los que más adelante se añadiría un tercer grupo de expertos dirigidos por R. Renard (Universidad de Mons), apareció el llamado método Estructuro-global audiovisual (S.G.A.V.). Guberina (1965), Renard (1965,1976), Rivenc, Guberina y al. (1965). Entre los principios o características generales que definen esta metodología encontramos bastantes puntos de contacto con el método audio-oral. En primer lugar, se da prioridad a la lengua oral presentando un conjunto de situaciones y de estructuras mediante el uso de diálogos oportunamente contextualizados en los que se asocia imagen y sonido mediante el uso de diapositivas o películas y su correspondiente grabación sonora. En términos generales, al tener como fundamento los principios de la lingüística estructural se trata de evitar la descripción gramatical explícita, así como el recurso a la traducción y a la lengua materna del alumno. En cuanto a la progresión, ésta se organiza según el criterio de complejidad creciente de las estructuras presentadas.

A título ilustrativo a continuación exponemos cada una de las fases que constituyen una unidad didáctica según Bérard:

- presentación* del dialogo grabado y de las imágenes fijas,
- explicación* del diálogo por secuencias,
- memorización*,
- explotación* bien sea a partir de las imagés, o a partir de los ejercicios estructurales,
- transposición*, fase que permite al alumno utilizar los elementos lingüísticos adquiridos en las fases precedentes. ” (Bérard, 1991 : 12)

Finalmente, y a modo de crítica, cabría significar el carácter marcadamente directivo de este tipo de propuestas, así como la rigidez y control del proceso de aprendizaje.

Frente a los presupuestos teórico-prácticos de la metodología audio-oral, los teóricos de la gramática generativa y transformacional hicieron una dura crítica de la psicología conductista y del estructuralismo. Los generativistas no admitían que la lengua se pudiera adquirir como un sistema de hábitos. Para Chomsky y sus compañeros, la lengua es una actividad creativa, no mecánica. Los generativistas no aportaron ninguna metodología nueva a la enseñanza de los idiomas extranjeros; sin embargo, lo que sí hicieron fue disolver una serie de falsos dogmas que se habían creado: la poca importancia de la semántica, el aprendizaje exclusivo por medio inductivo, el uso exclusivo del método directo, la fe ciega en los procesos de automatización, la necesidad del ejercicio estructural o el *dril*. Por otra parte, se permite a los alumnos cometer errores, lo que ayuda a éstos a construir su proceso de aprendizaje. Se admite y se da valor al uso de las explicaciones (los estructuralistas desterraron las explicaciones en su totalidad). Finalmente, se concede prioridad a la expresión libre y a la creatividad.

Como hemos venido indicando, las propuestas metodológicas audio-oral y audiovisuales tenían como fundamento el estructuralismo lingüístico y el conductivismo psicológico, pero a partir de la irrupción de las teorías transformacionales y generativas de la lingüística chomskiana comienza a cuestionarse la validez y el rigor de los principios estructuralistas y más adelante desde que Hymes (1972) opusiera competencia comunicativa a la competencia lingüística chomskiana, surgen los denominados “enfoques comunicativos” fuertemente inspirados en los trabajos del Consejo de Europa, con ellos se pretende conseguir que el alumno como objetivo final logre comunicarse efectivamente en el idioma que está aprendiendo.

El término enfoque (*approche*) sustituyó al de método (de carácter más ambiguo y con acepciones diversas) a partir de los años setenta, en la medida que este nuevo término contempla el carácter de mayor diversificación, flexibilidad y apertura de las corrientes metodológicas más recientes.

Este tipo de propuestas pretende que, además de dominar las estructuras gramaticales y su significado, el alumno deberá saber utilizar también las más apropiadas, según sean las diferentes situaciones de comunicación (presentaciones, pedir y dar información, expresar desacuerdo, por ejemplo.). Coste y al. (1976).

La aportación del enfoque comunicativo a diferencia de los métodos audio-orales o audiovisuales estriba en el papel primordial que se le concede al alumno haciendo de sus motivaciones y necesidades comunicativas el punto de partida de toda la metodología. Los contenidos de aprendizaje se tratan de presentar de una manera global y significativa, integrados en actos reales de comunicación potenciando la interacción de los alumnos por medio de trabajos en grupo y en parejas, juegos de rol, pequeñas dramatizaciones, etc. Asimismo, se parte de la base de que para realizar un aprendizaje efectivo se debe responder a las expectativas de los alumnos tal y como señala René Richterich:

Se conoce el argumento de que para poder aprender una lengua hay que estar motivado; uno de los factores esenciales de motivación es la adaptación de los medios de enseñanza a las necesidades de aprendizaje de los aprendices. Así pues conviene conocer estas últimas para definir luego los primeros. (Richterich, 1978 : 4)

Para que se favorezca el desarrollo de la competencia comunicativa se hace necesario enfrentar al alumno a situaciones de comunicación reales en las que se pueda sentir implicado. Para ello se puede hacer uso de dos medios esenciales como son la utilización de documentos auténticos que muestran situaciones de la vida misma; y la propia realidad del alumno, bien en el marco real de la clase o bien en situaciones simuladas, donde entraría en juego la creatividad del grupo. Por otra parte, como hemos indicado, se hace necesario favorecer el objetivo de autonomía del aprendizaje; de ahí la necesidad de dialogar con los alumnos acerca de sus necesidades más inmediatas, la manera de enfocar las clases, las tareas, ejercicios, evaluaciones, etc. Finalmente, queremos indicar que los enfoques comunicativos se alejan de la concepción lineal de la progresión lingüística propia de la metodología audio-oral y audiovisual, para privilegiar una progresión cíclica que permite volver sobre determinados aspectos para enriquecerlos y profundizar en ellos cuando los objetivos comunicativos fijados lo impliquen.

Bérard realiza una síntesis suficientemente reveladora al respecto:

Para resumir podemos decir que la progresión en un curso de tipo comunicativo se caracteriza por :

- . su flexibilidad y su carácter no lineal.
- . la atención que se dispensa al aprendizaje en relación con la enseñanza.

En la práctica esto se traduce, la mayor parte del tiempo, en un compromiso entre dos elementos :

- . los contenidos clasificados a la manera de la presentación del Nivel Umbral.;
- . las necesidades y las motivaciones de los aprendientes consideradas en un sentido amplio.

(Bérard, 1991: 44)

Más adelante se señala, también la necesidad de introducir la autoevaluación como referente obligado en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

En efecto, la progresión sólo puede ser reorientada procurando situar al aprendiente en relación con los objetivos de enseñanza, proporcionándole los medios (autoevaluación) para que se sitúe en relación con los objetivos de aprendizaje y en relación con los otros miembros del grupo en el caso de enseñanza colectiva. (Bérard, 1991: 44)

Más recientemente, y bajo los auspicios del paradigma comunicativo⁶ de la enseñanza de una lengua extranjera, surge el denominado *Task-based learning* o aprendizaje basado en tareas, concebido con la intención de estimular el interés del alumno, desafiándole a utilizar la lengua extranjera y propiciando situaciones en las que éstos tienen que emplearla como expresión de sus propias ideas y opiniones para llevar a cabo una comunicación real. Este enfoque intenta ofrecer un *contexto natural* para el uso de la lengua (Larsen- Freeman, 2000). Desde estos presupuestos entendemos que los enfoques comunicativos, sintonizan plenamente con los modelos de

⁶ No hay que olvidar que no hay un único enfoque comunicativo, ya que éste abarca y adopta propuestas diversas tales como el TPR (*Respuesta Física Total*), *La Sugestopedia*, *El Aprendizaje Comunitario de Idiomas (Community Language Learning)* o el *Método Natural (The Natural Approach)*. Este es el caso del Aprendizaje basado en tareas, de ahí que como señala Salazar (1999:317): “En definitiva, la implantación del enfoque por tareas se ha debido en parte a que encontró el terreno abonado por los principios comunicativos enarbolados inicialmente por el enfoque nocional-funcional.”

enseñanza-aprendizaje en la línea de autores como Vigotski, Ausubel, Novak o Bruner que preconizan un modelo de aprendizaje constructivista (el alumno es constructor de su propio aprendizaje) y significativo (el alumno sólo aprende cuando encuentra sentido a lo que aprende).

4.7.7 Sentido y actualidad de la metodología de idiomas modernos

En primer lugar, empecaremos por decir que, del mismo modo que sucede en el campo de la metodología general, en la Didáctica de Lenguas tampoco existe total unanimidad sobre el significado de método entre los tratadistas. Sánchez (1997) pone de manifiesto esta situación y expone el ámbito de uso y significado de este concepto:

por método se entiende el conjunto integrado por:

- Una base teórica que deriva de convicciones y creencias coherentes capaces de empujar a actuar de una u otra manera
- Un elenco de elementos (lingüísticos) seleccionados de acuerdo con la base teórica anterior. Estos elementos constituirán los objetivos de enseñanza y aprendizaje
- Un conjunto de técnicas adecuadas para lograr los objetivos propuestos. (Sánchez, 1997:29)

Aunque en la actualidad se atribuye un mayor peso específico al aprendizaje frente a la enseñanza y, por tanto, el centro de atención en una clase es el estudiante y no el profesor, de lo que no cabe ninguna duda es que el profesor sigue teniendo un papel esencial, como guía del desarrollo de los procesos de aprendizaje y su intervención resulta decisiva como agente de desarrollo curricular. En el caso de las lenguas extranjeras el profesor ha de tener siempre presentes las variables que inciden, de forma directa o indirecta, consciente o inconscientemente, sobre lo que pensamos acerca de la forma que el alumno tiene de aprender, para qué y por qué aprende y cómo los profesores podemos ayudar a que se produzca el aprendizaje en cada contexto y circunstancia concreta. Las diferentes respuestas a estas preguntas llevan, necesariamente, aparejadas diferentes concepciones sobre el currículum.

Como ya habíamos estudiado, en la primera parte de nuestro trabajo, entre los especialistas del desarrollo curricular hay quienes ponen el acento en los resultados pretendidos o producto final (*product oriented*), y quienes lo ponen en el proceso (*process oriented*). El sílabo como producto se elabora antes del proceso instructivo y en la mayor parte de los casos sin conocer las características ni las necesidades reales del grupo de alumnos. Sin embargo, en el sílabo procesual, no se parte de un sílabo lingüístico prefijado de antemano, sino que éste se va construyendo en función de las necesidades e intereses reales de los alumnos. A este respecto, somos de la opinión de que ambas tendencias deben integrarse, puesto que no parecen contradictorias, sino más bien complementarias. De este mismo modo se posiciona Sánchez (1993):

En términos generales, la confluencia del currículum basado en el procedimiento y del basado en los objetivos finales puede resultar en una sabia y razonable combinación de lo que se pretende obtener y de la manera más adecuada para obtenerlo, sin exclusión previa de uno u otro extremo. (Sánchez, 1993: 143)

Según Clark (1987), si el mayor peso lo llevan los contenidos estaremos ante un currículum tradicional denominado humanismo clásico, si lo que destacan son los objetivos tendremos un currículum progresista y si es el proceso a través de la metodología lo más relevante hablaremos de un currículum “reconstruccionista”.

Veamos algunas aportaciones que hacen diversos autores especialistas en la Didáctica de Lenguas Extranjeras, con relación al currículum y las decisiones metodológicas que éste genera. Stenhouse considera que un currículum es una propuesta educativa que debe poner de manifiesto los principios en los que se base y formular instrucciones lo suficientemente precisas como para poder ser llevadas a la práctica:

Un currículum es un intento de transmitir los principios esenciales y las características de una propuesta educativa, de tal forma que quede abierto a un análisis crítico y que sea capaz de ser llevado a la práctica de manera eficaz. (Stenhouse, 1975: 4)

Richards (2001) señala que siempre ha existido una interdependencia entre la estructura de un programa (*syllabus*) y el método didáctico utilizado para su puesta en práctica. Define el desarrollo curricular del modo siguiente:

El desarrollo del Currículo de la Lengua es un aspecto de un campo más amplio de la actividad educativa, conocido como el desarrollo del currículum o estudios del currículum. El desarrollo del currículum se centra en determinar cuáles son los conocimientos, destrezas y valores que los estudiantes aprenden en la escuela, que experiencias deberían de facilitarse para que se produjeran resultados del aprendizaje deseados, y cómo se pueden planificar, medir y evaluar los sistemas educativos o la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas. El desarrollo del currículum de la lengua hace referencia al campo de la lingüística aplicada que trata estos temas. Esta última describe una serie de procesos interrelacionados que se centran en designar, revisar, implementar y evaluar los programas de lenguas. (Richards, 2001: 2)

Nunan (1989) considera que la división tradicional entre qué enseñar (programa) y cómo enseñar (método) es artificial, y que actualmente deben considerarse como partes integradas de un mismo proceso, que es el desarrollo curricular:

con el desarrollo de la enseñanza comunicativa de la lengua, la separación del diseño del sílabo y la metodología se vuelve cada vez más problemática. Si mantenemos la distinción entre el diseño del sílabo y la metodología, entendiendo el diseño del sílabo como el que se ocupa ante todo de lo que los alumnos aprenderán, y la metodología la que detalla cómo aprenderán los estudiantes; es entonces cuando el diseño de las tareas de aprendizaje forma parte de la metodología. Sin embargo, si entendemos la planificación del currículum como varios procesos integrados que incluyen entre otras cosas la concreción del qué y del cómo, entonces pierde importancia el argumento acerca de si el diseño y el desarrollo de las tareas pertenecen al diseño del sílabo o de la metodología. (Nunan, 1989: 1)

Anthony (1963) propuso un modelo para el análisis de los distintos métodos, modelo que es referido por Richards y Rodgers (2001). Dicho modelo conlleva una definición previa del término método. Un método quedaría caracterizado por tres componentes: enfoque, diseño y procedimiento. A su vez, estos tres componentes abarcarían varios aspectos. El **enfoque** comprendería la teoría sobre la naturaleza de la lengua y la teoría sobre el aprendizaje. Es, en síntesis, un *marco teórico*. El **diseño** implicaría los objetivos, los contenidos, las actividades y los papeles que desempeñan los alumnos, el profesor y los materiales. El **procedimiento** contendría las estrategias utilizadas en su desarrollo, incluyendo los agrupamientos e interacciones en clase.

Los dos modelos curriculares el *sílabo como proceso* y el *sílabo como producto*, se sustentan en unas bases teóricas determinadas que, en definitiva, remiten al profesor y su modo de enseñar. Esta base es el componente esencial del método, ya que es el factor que determina el resto de elementos del método. El método determina los materiales didácticos empleados, el modo de presentarlos y trabajarlos, el ritmo, la actitud del profesor y el alumno, la relación entre ellos y entre los compañeros. Mientras que unos métodos pueden llegar a detallar todos los factores antes mencionados de forma concreta y taxativa: se trataría de métodos en sentido estricto; otros, explicitan un grado mucho menor de concreción y, los consideramos como enfoques metodológicos, queriendo indicar con esta denominación que el margen de libertad dejado a la iniciativa del profesor para su implementación es mayor. Richards y Rodgers (2001) hacen la siguiente distinción:

Hemos descrito un enfoque como una serie de creencias y principios de base que pueden emplearse para la enseñanza de la lengua. Por otro lado, el método se refiere a un diseño o sistema educativo específico basado en una teoría del lenguaje concreta y en la enseñanza de la lengua. Contiene los detalles del contenido, los papeles de los profesores y estudiantes, y los procesos y técnicas de la enseñanza. (Richards y Rodgers, 2001: 244-5)

Para Larsen-Freeman (1986), el método consta esencialmente de:

a) principios, relacionados con el profesor, el alumno, el proceso instructivo, la LM y la cultura asociada con ella; y

b) técnicas: la manifestación de los principios en términos de conducta observable, es decir, las actividades y procedimientos empleados en clase (o en cualquier lugar).

Según Closset

Un método exclusivo no desarrollará más que un único aspecto de la técnica y descuidará los otros. En la práctica, el estudio de una lengua es, en sí mismo, complejo ; además, cada lengua exige unos procedimientos especiales de presentación y de asimilación según sea analítica o sintética. Por su parte, los alumnos presentan una gran variedad de aptitudes y los medios de influir sobre su memoria y ejercitar su inteligencia son múltiples. Por consiguiente, cuanto más variado sea un método más oportunidades tendrá de obtener buenos resultados. (Citado por Puren, 1991: 43)

Así mismo, Ángel Luis Pujante señala lo siguiente:

En consecuencia ha ido extendiéndose la desconfianza respecto del “método único”, que pretendía encarnarse en los métodos audio-oral y audiovisual, y ha crecido la convicción de que es posible y deseable aplicar una metodología ecléctica que deje amplio margen al profesor para que escoja los mejores procedimientos para alcanzar sus objetivos, junto a la pérdida de fe en un método único cabe destacar la gran atención que se viene prestando a las variables escolares, sociales y, sobre todo, psicológicas del aprendizaje que pueden revertir sobre la enseñanza hasta el punto de que se tengan que replantear los objetivos y, por lo tanto, el método. (Pujante, 1981: 41)

Por su parte, Stern estudia esta temática y se expresa, de este modo:

hay que abandonar la noción de método fijado, considerando éste como una combinación inalterable de técnicas, de paquete de medios aceptado, que supone que es claramente distinguible de otros métodos que un profesor o investigador tiene que usar en su totalidad y operar con el concepto más amplio de estrategia de enseñanza que subsume un gran número de técnicas de enseñanza. (Stern, 1987: 405)

En la enseñanza de lenguas extranjeras, como en el ámbito de conocimiento de la Didáctica, la tendencia actual es la del abandono del concepto de método como una combinación inalterable de técnicas para dejar paso al concepto de estrategias metodológicas o de enseñanza que abarcan una concepción más amplia y flexible de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Stern estudia este aspecto de la enseñanza de lenguas extranjeras en su análisis de las relaciones de dicha enseñanza con la teoría del currículum (1987: 505-507), estudio del que extraemos los puntos fundamentales.

No es posible proponer una lista exhaustiva y definitiva de las estrategias o técnicas metodológicas, pero se pueden identificar las que se derivan de tres aspectos cruciales: las que proceden de aspectos culturales, las que reflejan la oposición entre lo objetivo y lo subjetivo y las que enfrentan lo cognitivo a lo intuitivo. Las dimensiones que provienen de los aspectos intraculturales y de cruce de las culturas se reflejan a su vez en aspectos intralingüísticos y de cruce entre lenguas. Las técnicas que usan como marco de referencia la lengua y cultura autóctonas, se consideran de cruce lingüístico y cultural y las que usan solamente la segunda lengua, se denominan intralingüísticas o intraculturales. Ninguna de las dos opciones se puede “condenar ni recomendar”, puesto que, teóricamente, existen bases para acudir a unas o a otras. Las dimensiones que provienen del dilema que existe entre los aspectos subjetivo/experiencial u objetivo/analítico, que dan lugar a técnicas basadas en la experiencia del sujeto en el primer caso, y a técnicas basadas en el análisis objetivo de la lengua. La forma experiencial se da más en los casos de aprendizaje “en la calle” y la objetivo/analítica en la instrucción formal, pero pueden adoptarse técnicas que combinen ambos aspectos. Se asume que ambas estrategias son legítimas y que se necesitan en grados diversos, dependiendo esto últimos de los estudiantes, de las oportunidades del contexto, de los niveles o estadios de aprendizaje y de las finalidades del alumno. Las dimensiones en las estrategias que se refieren a favorecer actitudes cognitivas o de razonamiento en el estudiante o las que en cambio favorecen un aprendizaje más intuitivo y automático, similar a la adquisición natural de una lengua. Estas técnicas, llamadas por Stern “explícitas o implícitas” no son irreconciliables y su aplicabilidad varía según las características del estudiante, los estadios y las condiciones del aprendizaje y sus finalidades.

Otras dimensiones de las estrategias metodológicas se refieren a las cuatro habilidades del lenguaje que se ha identificado claramente en las tres últimas décadas: comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita. Pueden ser separadas deliberadamente o combinadas, por lo menos en los aspectos de receptivas o productivas.

Stern apunta otras dimensiones que pueden ser fuente de estrategias y técnicas de enseñanza, como es el tiempo en que se va a desarrollar el programa, que supone la concentración o la distribución de las unidades de instrucción (cursos de desarrollo normal o intensivos); los aspectos sociales o de compromisos interpersonales: número de alumnos y disposición de los grupos; enseñanza centrada en el profesor o en el alumno, clima sociorrelacional del aula, en cuyo estudio Stern introduce los conceptos de “satelización/infantilización o desatelización/ emancipación”.

Todos estos aspectos necesitan estudios teóricos e investigación para poder ser sistematizados. Así pues, será función del profesor adoptar un estilo y una metodología adecuados a su personalidad, la de sus alumnos, la lengua, la finalidad del estudio y el contexto. El referente inmediato ha de ser el alumno en todo caso, dado que

el enfoque didáctico que se pretende impulsar desde las Orientaciones de la Reforma se organiza en torno al desarrollo de las estrategias comunicativas y cognitivas, así como el de estrategias orientadas a “aprender a aprender”. El enseñante ha de conocer el nivel de partida de los estudiantes, la representación que éstos tienen de las lenguas objeto o instrumento de aprendizaje. (Sierra Escorihuela, 1997: 253)

Cada profesor, al concretar su programación docente, tendrá que determinar su actuación metodológica. Bailey (1966) sintetiza los principios fundamentales comunicativos en los que un profesor de idiomas debería fundamentar su actividad docente:

- Captar la atención de los alumnos en la lección.
- Hacer que los alumnos sean el centro de atención y no el profesor.
- Facilitar las máximas oportunidades para la participación de los alumnos.
- Aumentar la responsabilidad del alumno.
- Ser tolerantes con los errores de los alumnos.
- Aumentar la confianza en sí mismos de los estudiantes.
- Enseñar las estrategias de aprendizaje.
- Dar respuesta a las dificultades de los alumnos y trabajar en ellas.
- Usar un número máximo para las actividades entre estudiantes.
- Promover la cooperación entre estudiantes.
- Practicar tanto la precisión como la fluidez.
- Orientar las necesidades e intereses de los alumnos. (Bailey, 1996; citado por Richards

y Rodgers, 2001: 251)

Desde el punto de vista de la práctica docente, como hemos podido estudiar, el desarrollo de métodos de carácter colectivo y global definidos a priori entra en contradicción con el principio de poner el foco de atención en el estudiante, dando primacía al aprendizaje frente a la enseñanza, lo cual remite a estrategias individuales de aprendizaje que para nada tienen que ver con la rigidez y el encorsetamiento de los métodos, concebidos como sistemas universales dotados de cierta coherencia y con pretensiones de carácter colectivo y de generalización un tanto sospechosa. Así pues, no cabe hablar, por tanto, de un método definitivo de enseñanza: “ningún método de enseñanza parece tener una superioridad inherente que le permita lograr de forma plenamente satisfactoria todos los resultados que se pretenden” (Clark 1987:02)

Consiguientemente, en los últimos años, el concepto de método acaba por trasladarse a un término más amplio y global como es el de “enfoque” cuyo sentido y legitimidad pasa por no ofrecer un cuerpo teórico acabado y definitivo, sino que nace con una motivación abierta y conciliadora en la que lo dogmático deja paso a propuestas de atención a la diversidad o a visiones de naturaleza ecléctica

Por lo tanto, el rasgo distintivo por el que deberíamos caracterizar la situación actual de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras es por el rechazo a posiciones de corte universalista

teóricamente indefendibles y sí a la potenciación de estrategias de enseñanza-aprendizaje diversificadas y centradas en el concepto de autoaprendizaje.

Sin embargo, optar por una metodología ecléctica no significa prescindir de una selección razonada y coherente frente al uso indiscriminado y heterogéneo de un conjunto de técnicas de enseñanza.

Por eclecticismo entendemos esa amplitud de miras que permite analizar con los menos prejuicios posibles una serie de propuestas (metodológicas, de actividades, materiales...) y, de entre ellas, seleccionar las que convengan al GM con el que se está trabajando.

En última instancia la efectividad de un método o de una técnica se comprobará en la práctica docente, con un GM específico, no mediante debates epistemológicos. (Cortés, 2000: 113)

Así pues, dependiendo del tipo de objetivos que se pretenda alcanzar, de lo que se trataría es de realizar una adecuada selección, acorde con las necesidades de nuestros alumnos, en la que puedan coexistir elementos sacados de metodologías diferentes: desde un repertorio comunicativo explotado por medio de ejercicios estructurales, hasta la explotación de un texto literario, seleccionado por su riqueza e interés léxico. En cualquier caso, de lo que se trataría desde una propuesta de naturaleza ecléctica es de adaptar la enseñanza a las condiciones y características específicas de cada situación educativa, y de ahí, consiguientemente derivaríamos a metodologías diferenciadas según el tipo de circunstancias y el contexto del que se trate. Este tipo de propuestas metodológicas de carácter polivalente se caracteriza por la flexibilidad y la adaptabilidad y siguiendo a Beacco (1995) comporta una serie de aspectos representativos entre los que destacamos y extraemos los siguientes:

1. Las secuencias didácticas no comportan una cohesión metodológica perfectamente definida o estructurada, y en muchas ocasiones remiten a principios de naturaleza temática como eje conductor (Los franceses y el amor, las fiestas, etc.)
2. Las secuencias didácticas se articulan en base a un documento o cualquier otro tipo de soporte significativo que posibilita el desarrollo de actividades de sistematización subsiguientes.
3. El desarrollo de dichas actividades se aborda desde una perspectiva esencialmente diversificada: léxico, gramática, corrección fonética, aspectos culturales, por ejemplo
4. No existe un orden preestablecido ni una estrecha relación justificada entre texto y actividades propuestas.
5. Se hace un uso extensivo de “completar huecos” dada su clara polivalencia.

Como expresión significativa de este tipo de enseñanza polivalente, Beacco señala el recurso a la traducción ya que en esta actividad se ponen en juego, entre otros, aspectos tales como la competencia en lengua extranjera y maternal; comprensión y producción escritas; lengua y civilización/cultura; competencia léxica, morfosintáctica y textual. Asimismo, queda reflejada esta tendencia en métodos de enseñanza que adoptan básicamente el siguiente esquema:

1. Diálogo
2. Preguntas de comprensión
3. Elementos de información metalingüística
4. Actividades de sistematización gramatical
5. Producción abierta.

Otra posible variante, más clásica, afecta a la expresión y comprensión escrita, (texto literario en prosa, extraído de los medios de comunicación) según este esquema:

1. Lectura
2. Preguntas de comprensión escrita, que constituyen así mismo un elemento de evaluación
3. Discusión o producción de un texto más o menos libre en relación con el contenido temático del texto.

A continuación, señalamos el concepto y sentido actual de la metodología de la enseñanza de idiomas de acuerdo con las aportaciones de Beacco (1995) y Boyer (1990). La pertinencia de metodologías diferenciadas queda perfectamente sintetizada por Beacco:

La apropiación de una lengua extranjera ya no se concibe como la constitución de un saber diferenciado (“la lengua”) sino como la resultante de la puesta en juego de competencias múltiples: de competencias de interacción, de competencias de naturaleza formal, o bien de naturaleza cultural. Cada una de estas competencias es delimitable, implica un conocimiento de la lengua objeto a la vez particularizada y transversal, así como el dominio de estrategias particulares: la improvisación en el caso de la conversación, la planificación en el de la producción de un texto...Cada una supone, por consiguiente, la selección de soportes, de propuestas de sistematización, de producción y de evaluación particulares, de formas de organización de enseñanza lineales también particulares. Concebir la enseñanza por competencias diferenciadas invita por consiguiente a la puesta a punto de metodologías diferenciadas que se pueden articular unas con otras. (Beacco, 1995: 48)

En esta misma perspectiva, Boyer (1990) señala lo siguiente:

Lejos de pretender reflejar en la enseñanza eventuales procesos de aprendizaje naturales o auténticos, imposibles de realizarse en la práctica, actualmente nos inclinamos por la elaboración de metodologías adaptadas a las necesidades y objetivos de aprendizaje de los usuarios, intentando respetar incluso los diferentes estilos de aprendizaje de cada aprendiente y adoptando itinerarios formativos flexibles y diferenciados.

Así pues, y como quiera que no ha habido ningún método de enseñanza que aplicado en forma exclusiva haya tenido éxito, resulta recomendable el uso flexible de las diferentes teorías y metodologías (Cf. Sfar 1998).

La publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación* representa la consolidación del enfoque comunicativo como podemos ver en el siguiente pasaje:

incluye el aprendizaje, comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas lingüísticas**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos**, y bajo distintas **condiciones y restricciones**, con el fin de realizar **actividades de lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (MCER: 9)

Finalmente, y a modo de conclusión, quisiéramos señalar la posición que se sostiene, actualmente, en el ámbito de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras tomando como referente fundamental el MCER. En dicho documento, no se apuesta por ningún método en particular, sino que las propuestas metodológicas que en él se abordan no tienen, en ningún caso, un carácter prescriptivo, sino orientador y facilitador de un abanico de diversas opciones derivadas de la práctica y la experiencia. Entre otras, destacamos las siguientes:

- la importancia de la exposición a la lengua
- Activar conocimientos previos
- Promover interacción social/cooperativa
- la variedad y diversidad de la tipología de actividades
- la importancia del uso y la exposición a la lengua, el contexto, etc.
- el tratamiento de los errores
- el tipo de tareas y su implicación con los factores cognitivos, afectivos y lingüísticos.

La única orientación metodológica presente en el marco es la de un enfoque orientado a la acción:

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en

actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. (MCER: 9)

Así pues, sin optar por una opción metodológica determinada, el MCER suscita la reflexión por parte de sus usuarios y se constituye en una valiosa herramienta pedagógica para la práctica educativa, sin ningún tipo de exclusividad o dogma metodológico:

Hay que dejar claro desde el principio que no nos proponemos decir a los profesionales lo que tienen que hacer o de qué forma hacerlo. Nosotros planteamos preguntas, no las contestamos. El Marco común europeo de referencia no tiene el cometido de establecer los objetivos que deberían proponerse los usuarios ni los métodos que tendrían que emplear. (MCER: 11)

[...] no corresponde al Marco de referencia fomentar una metodología concreta para la enseñanza de idiomas, sino presentar opciones. (MCER: 141)

4.7.8 Inventarios de Métodos

Por inventarios de métodos entendemos la descripción que de éstos hacen los especialistas acreditados en el área de conocimiento de la Didáctica de Lenguas Extranjeras. No se puede, sin embargo, asociar el concepto de inventario con el de tipología ya que los inventarios no se construyen de acuerdo con criterios previamente definidos. Para delimitar nuestro trabajo nos referiremos al estudio que hacen acerca de los métodos Mackey (1965) Larsen-Freeman (1986), J. C. Richards & Rodgers (1986). Puren (1988) y C. Germain (1993).

a) El inventario metodológico de W. F. Mackey (1965)

Se trata del inventario que enumera el mayor número de métodos. Podría pensarse que Mackey, que asimila el concepto de método al de manual⁷, tiene tendencia a multiplicar los métodos, del mismo modo que proliferan los manuales. No obstante, el repertorio de Mackey, no remite estrictamente a los manuales analizados sino a determinadas características de éstos consideradas como singulares y que presentan una cierta estabilidad en el tiempo y en el espacio. En su opinión: “la mayor parte de los métodos elaborados en los siglos pasados están todavía en uso, bajo una u otra forma, en las diferentes partes del mundo”. (1972: 210). Mackey caracteriza brevemente diecisiete métodos principales, antes de señalar las variantes menos extendidas de éstos, así como “cientos de métodos designados por el nombre de sus autores”. El autor que estudiamos no precisa el origen de las múltiples clasificaciones que identifica y que remiten a características incluso más heterogéneas que las señaladas, a modo de introducción, para el *método audiovisual*. Como él mismo observa, son “denominaciones vagas e inadecuadas puesto que se limitan a un solo aspecto de un tema o de una materia compleja, señalando que este aspecto es el único que cuenta” (ibid.: 218). Finalmente, las descripciones sucintas que él da de estos métodos no permiten identificarlos o distinguirlos con un cierto rigor. De entre los diecisiete métodos inventariados, siete u ocho son susceptibles de reagruparse, según sus propias palabras, en torno al método directo (prioridad a lo oral, ausencia de traducción, enseñanza de la gramática “en situación”) y los seis o siete restantes, en torno al método de gramática-traducción (prioridad a lo escrito, uso de la traducción por parte del profesor y de los alumnos, gramática “explicada”). Por último, caracteriza de acuerdo con sus propias consideraciones, cuatro métodos, como intermedios entre los dos grupos precedentes y éstos se constituyen, de alguna manera, como los arquetipos culturales que orientan su reflexión metodológica. Mackey observa, a modo de conclusión, que “todo lo que abarca el dominio de los métodos de lenguas es objeto de la expresión de opiniones más bien que de análisis factuales y objetivos” (ibid.: 194). En resumen, el inventario que él propone no hace sino hacer un repertorio e inventariar ese conjunto de opiniones, agrupándolas, según su propio criterio, en torno al método directo y al método de gramática-traducción, habida

⁷ Recordemos que “el análisis del método”, según él, “se limita a analizar el material con el cual los estudiantes pueden aprender la lengua (1972: 195).

cuenta de que los presupuestos que sustentan ambas corrientes orientan la reflexión occidental sobre la enseñanza-aprendizaje de L2.

b) Los seis métodos descritos por H. H. Stern (1983)

Siguiendo la exposición que hace Stern sobre la evolución de los métodos en la enseñanza de idiomas, en primer lugar, hay que decir que éste distingue, básicamente, seis métodos, de los que precisa sus características esenciales, sus orígenes e historia, los objetivos, las técnicas y los presupuestos teóricos en que se sustentan, para concluir con una breve evaluación, de cada uno de ellos.

El método tradicional, basado en la traducción y en la gramática, no hace ninguna aproximación sistemática al vocabulario, y su aprendizaje se realiza por medio de listas bilingües de palabras, que se usan para la traducción principalmente. Stern señala que no existe una “historia completa y bien documentada” sobre este método ⁸ sin embargo, fue utilizado muy pronto por su aplicación a las lenguas vulgares –a imitación de los modelos clásicos del latín y el griego–, antes de tomar carta de naturaleza a finales del siglo XVIII y en la primera mitad del siglo XIX por parte de diversos autores, sobre todo alemanes (Meidinger, Ollendorf, Seidenstücker, Ahn, Ploetz). Stern subraya el hecho de que este método pone al estudiante en una situación activa, favoreciendo la resolución de problemas, por lo que queda justificado el carácter formativo que éste tiene para el alumno; no obstante hace una objeción, y es que las técnicas que se utilizan no alejan nunca al alumno de su dependencia con respecto a la L1.⁹ Sería, precisamente, para romper esta dependencia por lo que tuvo lugar el advenimiento del *método directo*, o, si se prefiere, con otras denominaciones citadas por Mackey, (*método natural*, *método psicológico*, *método fonético*). Stern ve en ello una primera tentativa para favorecer el que la situación de aprendizaje de la lengua venga dada a través de su “uso” (*use*) alejando, en la medida de lo posible, al estudiante de su L1, que constituye su primer marco de referencia. En su opinión, el aprendizaje de la lengua que se pretende enseñar debe buscar un modelo de imitación semejante a lo que se supone ha sido la propia adquisición de la L1. De ahí el rechazo radical de la traducción como medio de acceso al significado de los vocablos de la L2, así como el rechazo frontal de utilizar la L1 para dar cualquier tipo de explicaciones (en particular gramaticales) sobre la L2, o como medio de comunicación en la clase. El método directo se desarrolló sobre todo durante la segunda mitad del siglo XIX, bajo el influjo de autores franceses y anglosajones (Stern cita a Gouin, Berlitz, de Sauzé, Sweet, Viëtor, Palmer). Según Stern, el método plantea dos importantes problemas: saber cómo acceder al significado de los términos de la LE sin traducirlos a la L1 y sin metacompreensión y, por otro lado, saber qué sucede con el método en etapas ulteriores a los comienzos del aprendizaje. (1983: 460)

Stern afirma que *el audiolingual method* fue denominado, en un principio, *aural-oral method* y que fue N. Brooks quien, en 1964, propuso el nuevo término de *audio-lingual*. Todas estas denominaciones dan cuenta de la prioridad que se concede a las habilidades (*skills*) orales (escuchar y hablar) sobre las habilidades escritas (leer y escribir). Stern recuerda que el método audiolingual, de origen fundamentalmente norteamericano, debe mucho al *Army Method* elaborado durante la Segunda Guerra Mundial sobre la base de propuestas, entre otras, de Bloomfield, y cuya difusión se impondría en Estados Unidos durante una década. Al igual que el método directo, el audiolingual pretende desarrollar las habilidades en L2, sin recurrir en exceso a la L1. Sin embargo, Stern -como Mackey- señala que el uso de la L1 en la clase de lengua o en los manuales no queda restringido de manera tan estricta como lo era en el método directo.¹⁰ Así pues, nos volvemos a encontrar con la aparente contradicción anteriormente señalada: mientras que, por un lado, se rechaza la traducción como ejercicio de la L2, no está tan claro el que se rechace recurrir a la L1 como medio de acceso al significado de la LE y como lengua de comunicación en la clase. Contrariamente al método tradicional, el audioral rechaza cualquier

⁸ (1983:453: no full and carefully documented history of grammar-translation exists)

⁹ (1983: 455-456: which never emancipate the learner from dominance of the first language)

¹⁰ (1983: 464: The use of the first language [...] is not as severely restricted [...] as it was in the direct method).

análisis intelectual, restableciendo el uso de la repeticiones y la imitación intensiva; lo que, según Stern, haría más accesible el aprendizaje a grupos numerosos de estudiantes, ya que no se requiere una gran exigencia intelectual.¹¹ Para Stern, la originalidad del método audio oral reside en el hecho de ser la primera teoría de la enseñanza de lenguas que deriva claramente de los presupuestos e hipótesis de dos disciplinas como la lingüística y la psicología, lo que le confiere un cierto rigor científico.

El *método audiovisual* es descrito por Stern, básicamente, a partir del prefacio de 1961 de *Voix et Images de France*, del mismo modo que lo hacen Mackey y Coste, citando el prefacio de 1971 de ese mismo manual y de ciertas adaptaciones norteamericanas de finales de los años sesenta. No obstante, Stern no tiene en cuenta apenas la evolución posterior de este método: el manual *De vive voix*, aparecido en 1972, del que tan solo da cuenta calificándolo como una versión corregida (1983: 466: *a revised version*) de *Voix et Images de France*. Sin embargo, se trata de un manual distinto que desarrolla hipótesis semejantes a las de *Voix et Images de France*, pero formuladas de una manera más original. (Cf. H. Besse, 1985: 98-101). Para Stern como para Coste, la singularidad del método audiovisual particularmente, con respecto al método audio oral- reside básicamente en su proyecto de implicar al estudiante en los contextos y enunciados significativos empleados por medio de una simulación auditiva (magnetofón) y visual (imagen) de los diálogos empleados en la L2. Este proyecto pone el acento en la naturaleza social y en el entorno situacional de la lengua¹². Stern precisa que el significado de los enunciados, contextualizados de este modo, se “explica” a los estudiantes sin recurrir a la L1, y que no se concede ninguna importancia a las “explicaciones gramaticales”. Se trata, por tanto, de una propuesta “no analítica”, porque se anima al estudiante a apropiarse de manera global de los enunciados que escucha en la cinta enmarcándolos en el contexto que éste ve en la pantalla; es decir, sin tener que analizarlos.

Sin embargo, cabría hacer dos objeciones fundamentales: en primer lugar, como sucede con el método directo, de cuya pedagogía deriva, en cierta forma, el método audiovisual tiene cierta dificultad en transmitir los significados, dado que la imagen que se proyecta no garantiza per se el acceso al significado y que éste sea comprendido por el estudiante; por otra parte, no existe ninguna evidencia de que las fases sucesivas e inalterables, que impone el método (presentación, explicación, repetición-memorización, explotación, transposición) reposen sobre hipótesis probadas.

Finalmente, a los cuatro métodos anteriormente mencionados, Stern añade otros dos: *The reading method* y *Cognitive theory*. Se partía de la idea de que, en ciertos contextos, como la India inglesa o las universidades americanas, era ante todo la comprensión de textos en L2 lo realmente importante para los estudiantes y no sólo por su utilidad, sino también porque es la habilidad (*skill*) más fácil de adquirir, lo que confirma y refuerza su motivación.

The reading method tiene su origen en las propuestas que hicieron varios didactas anglosajones (West, Coleman, Bond) a comienzos de los años veinte. Este método conoció un cierto éxito en las universidades norteamericanas hasta la Segunda Guerra Mundial. Desde el principio el estudiante se enfrenta con textos de la L2 que se corresponden con los que tendrá que manejarse en su ámbito profesional; textos que aprende a leer a través de una serie de consignas que posibiliten el uso de ciertas estrategias (lectura extensiva y rápida o más intensiva y precisa). Estas consignas se basan en un análisis previo de los textos, de tipo esencialmente gramatical; las consignas que se ponen en juego vienen dadas, en un primer momento en L1 para dejar paso progresivamente a la L2, que se introduce de manera oral, ya que se considera que la “oralización silenciosa” (*inner speech*) es una ayuda importante para la comprensión escrita. Stern señala que este método tuvo su origen a partir de consideraciones educativas de tipo práctico y no de un cambio en las teorías lingüísticas o psicológicas. Según Stern, este método sería el anticipo de lo que se llamaría, en los años setenta, *English for Specific* (o *Special*) *Purposes* (E.S.P.) y que marcaría la entrada de las denominadas técnicas de lectura rápida en la clase de LE. Hay que añadir

¹¹ (1983: 465-6: no to demand great intellectual feats of abstract reasoning).

¹² (1983:467: the audiovisual method stresses the social nature and situational embeddedness of language)

que este método conoció un resurgimiento importante a comienzos de los años 80, sobre todo en el ámbito de la enseñanza del francés como lengua extranjera, bajo la denominación de “francés funcional” o “francés instrumental”.

Por otro lado, lo que Stern denomina *Cognitive theory* o *method*, es ante todo una crítica a la metodología audio oral y a las críticas y objeciones expresadas por N. Chomsky en contra del behaviorismo de Skinner y el estructuralismo de Bloomfield. Los iniciadores de este método fueron; fundamentalmente, norteamericanos (Carrol, Hester, Diller, Chastain) y sus propuestas servirían de base para la elaboración de algunos manuales publicados en Estados Unidos entre 1966 y 1976. Por otra parte, este método sería el fiel reflejo de las nuevas orientaciones teóricas impulsadas por Chomsky en los años sesenta, en lo relativo a las aportaciones de la psicología cognitiva y la gramática transformacional. No obstante, como señala Stern, a nivel de procedimientos y técnicas, este método no introdujo nada nuevo. Únicamente se limitó a rehabilitar por medio de argumentos “científicos” los postulados que habían sido recusados por el método audio oral, basándose en otros argumentos “científicos”. A saber: una enseñanza explícita (necesariamente en L1 al principio) de las reglas fonológicas, gramaticales y léxicas, lo que lo aproxima al método de gramática-traducción; y una presentación de la L2 en usos significativos (*meaningful use*), porque todo ser humano dispone de una facultad de lenguaje innata o mecanismo de adquisición del lenguaje (LAD, *Language Acquisition Device*) para procesar los datos lingüísticos con los que éste se enfrenta. Por otra parte, como recuerda Stern, mientras que en algunos casos el método cognitivo se presenta por sus promotores como una variante modernista del método de gramática-traducción, en otros casos lo hacen como una variante del método directo.

Stern subraya que la reflexión metodológica no puede circunscribirse estrictamente a los seis métodos presentados por lo que añade –pero en nota– el método *Silent Way* de Gattegno, la *Suggestopedia* de Lozanov, el *Dartmouth Method* de Russias y el *Natural Approach* de Krashen & Terrel. Pero Stern no precisa en qué difieren estos métodos de los seis precedentes. Así pues, ¿podríamos considerarlos como variantes de éstos? ¿Disponen de suficiente entidad y originalidad como para poder calificarlos como *métodos*? ¿Es posible, con respecto a este último punto, tomar en consideración las propuestas de sus diseñadores? Para responder a estos interrogantes, Stern no avanza consideraciones personales y nos remite a Mackey, quizás debido a su propio escepticismo con respecto a su propia concepción del método.

c) Inventarios norteamericanos recientes

Los inventarios que presentamos a continuación son los de Larsen-Freeman (1986), J. C. Richards & Rodgers (1986) y C. Germain (1993). Ocho son los métodos que aparecen en los inventarios recientes norteamericanos: *The Silent Way*, la *Suggestopedia*, *Community Language Learning*, o *método comunitario*, *The Total Physical Response* o *método físico*, y *The Communicative Approach* o *método comunicativo*. A estos cinco métodos citados por todos, se añaden otros tres citados por al menos un autor de estos tres inventarios: *el método audiovisual SGAV*, *The Natural Approach* de Krashen & Terrent, *The Situational Language Teaching* o *método situacional*.

1. *El método silencioso* comenzó a extenderse a comienzos de los años setenta (la primera obra de Caleb Gattegno, *Teaching Foreign Languages in Schools: The silent Way*, apareció en 1972), pero ya había sido puesto en práctica antes, desde mediados de los años sesenta, por su promotor, que intentaba adaptar a la enseñanza de L2 el “método Cuisenaire”, para la enseñanza de las matemáticas. Este método recurre a elementos auxiliares como son unas regletas o bastoncillos de diferentes colores que permiten al maestro representar diversos objetos o cosas observables. Presenta tres tipos de tablas: las primeras (tablas cromofónicas) incorporan unas pastillas redondas o cuadradas de colores diferentes que establecen la correspondencia entre sonidos y colores; las segundas (tablas léxicas) con palabras cuyo color de letras respeta estas “correspondencias”. Los colores de los grafemas representan los fonemas, y las terceras que establecen “correspondencias” entre sonidos y letras (*fidel-charts*).

La particularidad de este método y lo que explica su denominación, es que el profesor interviene verbalmente, en L2 o en L1, esporádicamente. En las primeras lecciones se limita a apuntar con su varilla, las “pastillas” de colores pronunciando la vocal o la consonante que les corresponde. Se empieza por los sonidos más o menos comunes en la L1 y en la L2, y los estudiantes tienen que repetir, mientras que el profesor corrige sus “ensayos”, únicamente, por medio de gestos y mímica. Luego se pasa al aprendizaje de las palabras con la ayuda de los bastoncillos de colores: el profesor muestra uno de ellos y luego asocia, con la ayuda de su varilla, cada una de las letras de la palabra que le denota (*rod*, por ejemplo, en inglés) a las “pastillas” que le corresponden. El papel del alumno es muy variado, actuando por su propia iniciativa, en la medida que asume el papel de protagonista, frente al del profesor que se sitúa en un segundo plano. Cuando las condiciones lo permiten, en el método se utiliza la L1, además se emplea la L1 para dar explicaciones, pero el profesor evita, en la medida de lo posible, traducir a la L1 las palabras de la L2 que éste introduce. La gramática de la L2 se practica a partir de lo que Gattegno denomina vocabulario “funcional”-que no tiene correspondencia exacta en la L1-, el cual debe enmarcarse en sus correspondientes “estructuras”, siendo éstas presentadas una a una y visualizadas por medio de los bastoncillos, pero sin recurrir a su explicitación. Finalmente, en cuanto a la progresión, se intenta retomar, regularmente, los aspectos que ya habían sido tratados anteriormente. Según observan Richards & Rodgers y Germain, los alumnos acceden a la práctica de la L2 de una manera un tanto artificial, pero, sin embargo, ambos reconocen que al menos el método posibilita el que el alumno “aprenda a aprender”.

2. La Suggestopedia fue desarrollada por Georgi Lozanov en Sofía (Bulgaria) desde finales de los años sesenta. Este método se puso en práctica por ciertos países del Este, a comienzos de los años setenta, pero hasta 1975 no empezó a ser utilizado en Europa del Oeste y en América del Norte (sobre todo en Canadá).

Su hipótesis central es que es posible sugerir, directa o indirectamente, a los alumnos que disponen de capacidades de aprendizaje de la L2 mucho más superiores de lo que ellos se piensan y que con la ayuda del profesor se han de eliminar las barreras que entorpecen o dificultan el aprendizaje, tales como vencer el miedo al ridículo o el miedo al error, por ejemplo. Esta hipótesis se justifica por medio de consideraciones psicológicas (cercanas a los trabajos de los psicólogos soviéticos) y neurocerebrales (“teoría de los dos cerebros”).

La L2 se presenta a través de largos diálogos (más de 1000 palabras, una decena de páginas) de los que los estudiantes tienen una versión escrita, traducida en L1 y completada por notas (relativas al vocabulario o la gramática de la L2). Con un fondo de música clásica, los estudiantes escuchan al profesor leer el diálogo, más o menos, al ritmo de la música, siguiendo visualmente, al mismo tiempo, la versión escrita, traducida y explicada. Luego, dejan su texto para escucharlo de nuevo, pero ahora con los ojos cerrados, y estando cómodamente sentados en sus asientos. Se hacen dos o tres relecturas del diálogo con la misma música, pero ahora moduladas de manera diferente: con voz a la manera de cuchicheo, voz lenta y armoniosa, voz exaltada, voz normal). Finalmente, se invita a los alumnos a que vuelvan a leer y escuchar nuevamente, en sus casas, los diálogos antes de dormir y al despertarse. Cuando los estudiantes hayan memorizado los diálogos, el paso siguiente consiste en proceder a su explotación, en la clase siguiente, por medio de preguntas y respuestas, dramatizaciones o simulaciones, y en cuyo desarrollo pueden ser abordadas, eventualmente, explicaciones gramaticales o culturales, en un principio en L1 y luego, progresivamente, en L2.

3. El *método comunitario* fue promovido, a mediados de los años setenta, por un psicólogo estadounidense, Ch. A. Curran, quien se sitúa en la línea de Rodgers al afirmar que más allá de la competencia profesional del docente o de la validez del método que éste utiliza, los comienzos del aprendizaje de una L2 dependen de la calidad de las relaciones que pueda llegar a establecer el profesor con sus alumnos. Para Curran, el grupo-clase constituye una micro-comunidad, integrada por los alumnos y el profesor, en ella el aprendizaje se desarrollará más y mejor en la medida que el profesor sepa mantener una relación de confianza y de entendimiento mutuo, favoreciendo la autonomía y la autoestima de sus alumnos y teniendo como atención preferente la reflexión sobre

aquello que se aprende al tiempo que posibilitando la retención y la discriminación de los elementos nuevos que constituyen el objeto del aprendizaje. Se trataría de permitir de alguna manera, el desarrollo de una nueva personalidad en lengua/cultura extranjera, según las etapas paralelas por las que discurre el ser humano: desde el estadio infantil en el que el alumno depende íntegramente del maestro al estadio de plena autonomía en el que ya puede aprender por sí mismo e incluso enseñar a otros, pasando por el estadio de la afirmación del yo, que se sitúa en la adolescencia. Se trataría, pues, de una filosofía del aprendizaje que responde propiamente a la literalidad del otro nombre de método por el que se le conoce: *The Counseling-Learning* (aprendizaje asesorado)

En los comienzos del aprendizaje, el “asesor” de L2 se sitúa detrás de los alumnos, dispuesto a traducirles en dicha lengua lo que cada uno ha sentido la necesidad de decir a los otros alumnos en L1. El alumno en cuestión repite el enunciado con la traducción dada por el profesor ahora ya en la L2, a la vez que se graba en una cinta magnetofónica. Este conjunto de frases de la L2 que han sido grabadas se transcribe a continuación en el encerado, se vuelve a traducir, si es posible por los propios alumnos, y sirve de base para diversas explotaciones gramaticales y culturales. Los tres inventarios subrayan que este método exige mucho del “asesor” y consiguientemente no ayuda demasiado a estructurar los propios aprendizajes o adquisiciones de los alumnos.

4. El *método físico* o respuesta física total (*Total Physical Response*) fue preconizado, desde mediados de los años 60, por J. Asher, profesor de psicología en San José University (California). Se llama también, a veces, método por comprensión (*comprehension approach*), porque preconiza no forzar a los aprendientes de la L2 antes de que se sientan dispuestos (nunca antes de veinte horas de enseñanza, generalmente).

A comienzos del aprendizaje, el maestro expresa un enunciado relativo a una acción física (“levantaos”, “Coge tu bolígrafo”), y lo ejecuta él mismo; luego repite la misma orden y pide a los estudiantes que la ejecuten. La intervención de los estudiantes no se suscitará hasta, más adelante, cuando éstos tengan que dar órdenes que sus compañeros o el propio profesor, deberán ejecutar. La orden no se traduce a la L1 por parte de maestro, pero, los estudiantes pueden responder a ella o discutirla en L1. Para compensar, sin duda esta pedagogía de la orden, Asher centra su atención en la creación de un ambiente relajado: se corrigen muy poco, por ejemplo, las intervenciones de los alumnos en sus primeras etapas de aprendizaje. La progresión concede la prioridad a los verbos de acción en imperativo, a los cuales se asocian los sustantivos que son los más fáciles de comprender y de utilizar en una clase. Las explicaciones gramaticales, dadas en L1 al comienzo, son intervenciones concretas, en respuesta a las peticiones de los estudiantes. Es sólo a partir de las cien horas cuando se pasa a los diálogos, simulaciones o conversaciones a partir de diapositivas.

Este enfoque hace referencia a una teoría psicológica en la que confluyen el modelo behaviorista y la teoría de los dos cerebros. Germain concluye que *el método físico* se asienta en numerosas hipótesis, difíciles de justificar (L2=L1, papel de los hemisferios izquierdo y derecho, por ejemplo) y que las necesidades de los sujetos aprendientes no son tenidas en cuenta, de ninguna manera, para concluir, finalmente, en que los criterios de selección de contenidos lingüísticos parecen poco fundamentados.

5. El *método comunicativo*, o, enfoque comunicativo, según otros autores, terminó por imponerse en torno al año 75. El método comunicativo surge, según los tres autores, como reacción a las hipótesis estructuro-behavioristas que fundamentan el método audio oral, hipótesis que fueron puestas en cuestión por las críticas de Chomsky y los cognitivistas de finales de los años sesenta.

Pero su origen hay que situarlo en los trabajos de los expertos del Consejo de Europa: *Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes* (1973) por R. Richterich; *Système d'apprentissage des langues vivantes par les adultes* (1973) por J. L. Trim y al. (también llamado *système d'unités capitalisables* ou *unit-credit system*) ; *The Threshold Level* (1975) por J. A. Van Ek; y *Un niveau seuil* (1976) por Coste y al., estudios todos ellos que se inspiran mucho en el

pragmatismo británico (desde Austin a Halliday), y que desarrollan una concepción de la lengua, que para la mayor parte de los didactas no británicos resultó ser totalmente novedosa, en el sentido de que conocer una lengua no es solamente saber manipular el vocabulario y la sintaxis para producir frases aceptables (“competencia lingüística” según Chomsky o *uso* según Widdowson), es también y sobre todo ser capaz de utilizarla para comunicar o, más exactamente, para negociar lo que se quiere decir o lo que se quiere hacer en una interacción social determinada. De ahí, que sea necesario seleccionar una L2 en función de las necesidades de los aprendices, que se ajuste a las utilizadas por los nativos (documentos *auténticos*); agrupando los contenidos y secuencias en términos de *nociones* y de *funciones*; mediante una explotación en *pequeños grupos* que facilite la interacción entre aprendientes a base de juegos lingüísticos, tareas que realizar o simulaciones, y temiendo en consideración el error como un proceso natural fruto del aprendizaje.

El centro sobre el que giran todos los aspectos del método comunicativo es la comunicación. La capacidad para la comunicación es el objetivo fundamental y la misma comunicación es el medio principal para conseguirlo. Pero, entre los defensores de método comunicativo no hay consenso al menos en los puntos siguientes. En primer lugar, en cuanto al empleo de la L1; algunos la recomiendan, en particular, para facilitar el acceso a los documentos auténticos o para dar explicaciones gramaticales. Germain precisa que se recomienda recurrir a la lengua materna al menos en la fase de presentación. Otros, como Larsen- Freeman señalan que la lengua materna no juega ningún papel particular en el método. En cuanto a la gramática, que viene siendo considerada por profesores y didactas como antagonista con respecto a las propuestas comunicativas, unos rechazan cualquier enseñanza analítica gramatical, mientras que otros intentan articular una enseñanza más reflexiva o “cognitiva” de la enseñanza comunicativa. Para Larsen-Freeman, la aportación esencial de método comunicativo consiste en llamar la atención de los docentes sobre lo que implica la comunicación. A este respecto, Germain se pregunta acerca de la formación de los enseñantes con respecto a este método, sobre la noción de autenticidad y sobre el lugar asignado a los aspectos formales de la L2.

Como podemos observar, está claro que la teoría que subyace al Método Comunicativo es diferente de la habitual en la metodología tradicional o audio oral. La teoría lingüística en que se basa el Método Comunicativo la resumen, de este modo, Richards y Rodgers (2001):

La Enseñanza Comunicativa de la Lengua se encuentra al mismo nivel que la Teoría de la Lengua y tiene una rica base teórica, un tanto ecléctica. A continuación, se exponen algunas de las características de esta visión de la lengua comunicativa:

1. La lengua es un sistema de expresión y significado.
2. La función primaria de la lengua es la interacción y la comunicación.
3. La estructura de la lengua refleja sus usos funcionales y comunicativos.
4. Las unidades primarias de la lengua no son simplemente sus características estructurales y gramaticales, sino también las categorías del significado Estructural y gramatical, como se ejemplifica en el discurso. (Richards y Rodgers, 2001: 160-1)

La flexibilidad del Método Comunicativo es resaltada también por Sánchez (1997) del siguiente modo:

La metodología comunicativa se diferencia de los métodos habituales en un hecho sobresaliente: abunda poco en restricciones y prohibiciones. No se prohíbe la gramática, no se prohíbe la traducción, no se prohíbe iniciar el proceso docente con textos escritos, se tolera un cierto nivel de errores [...] El criterio moderador en todo el proceso debe ser uno: el predominio de la finalidad última del lenguaje, que es la concentración en el mensaje, la transmisión de contenido relevante para el interlocutor. (Sánchez, 1997: 212)

6. *The Natural Approach* de S. D. Krashen & T. D. Terrell (1983) conoció un éxito extraordinario, no tanto respecto a su puesta en práctica como en la teorización hecha por Krashen, bajo el nombre, en principio, de “Modelo del Monitor” (*The Monitor Model*) y, más adelante como “la hipótesis adquisición –aprendizaje” (*The Hypothesis Acquisition Learning*). En palabras de Krashen, se trata de una “teoría de la adquisición de lenguas segundas fundamentada

empíricamente.”¹³ La teoría postula que todo ser humano dispone de dos *maneras* (*ways*), no sólo distintas sino independientes para desarrollar su competencia en una L2. Una de ellas, la principal, la adquisición (*acquisition*) sería “semejante sino idéntica a la manera como los niños desarrollan sus competencias en L1”; la otra, la secundaria, el aprendizaje (*learning*), implicaría “un saber consciente” (*conscious knowledge*) en la L2 y no jugaría más que un papel de coadyuvante en el desarrollo de la competencia de esta lengua. Krashen parte de estas dos observaciones empíricas, que teoriza en cinco hipótesis.

La primera se refiere a la *dicotomía adquisición-aprendizaje*, que distingue dos procedimientos necesarios para lograr la competencia en una lengua extranjera: por un lado, la *adquisición*, que resulta ser de carácter inconsciente ya que el sujeto no tiene una conciencia clara de las reglas en las que se basa y funciona de manera semejante a los mecanismos que emplean los niños en su propia lengua materna. Por otra parte, el *aprendizaje* es un proceso consciente de estudio de las reglas de la L1, que el sujeto puede más o menos explicitar. La principal observación a este respecto es que se puede conocer formalmente una regla e incluso ser capaz de hacer un uso conveniente de ella en un ejercicio determinado y, sin embargo, ser incapaz de hacer un uso conveniente de ella a la hora de ponerla en juego en los intercambios comunicativos de la vida ordinaria. Krashen deduce de ello – y es ésta su principal originalidad – que “conocer las reglas” y “comunicar según las reglas” son dos procesos psicolingüísticos distintos e independientes. La *adquisición*, resulta ser un proceso de apropiación de las lenguas (L1 o L2) semejante al que realiza un niño cuando se apropia de su L1 (y eventualmente de una L2) por medio del contacto con los hablantes. Dicha adquisición se realizaría de forma inconsciente, implícita y focalizada en el contenido de lo que se pretende comunicar, más que en la corrección de las formas utilizadas. Mientras que el *aprendizaje*, por su parte al poner en juego un saber consciente (*conscious knowledge*) se desarrollaría en “contextos o entornos formales”, y sería, pues, un proceso consciente, explícito y focalizado en las formas utilizadas, más que sobre lo que se pretende comunicar.

La segunda hipótesis postula la existencia de un *orden natural* (*The Natural Order Hypothesis*), que consiste en suponer que existiría, al menos para una lengua dada, un orden llamado “natural” en la adquisición (en el sentido desarrollado por Krashen) de sus morfemas gramaticales esenciales, hipótesis que se refiere al dispositivo (innato) de adquisición de lenguas (*Language Acquisition Device*) de Chomsky. Este orden se denomina “natural” porque sería siempre el mismo, ya se trate de la L1 o la L2 y, cualquiera que sea la manera como se presentan los datos lingüísticos y cualesquiera que sean la edad o el sexo de los hablantes.

La hipótesis del *supervisor* (*The Monitor Hypothesis*), que se refiere a los respectivos papeles de los procesos de adquisición y aprendizaje en la apropiación de una lengua: la adquisición es o debería ser fundamental, y el aprendizaje le debería estar subordinado, dado que resulta ser como una especie de *monitor* que se interesa o supervisa la corrección del discurso del aprendiente. No por ello debemos suponer que se rechaza el estudio gramatical, sino que más bien, dicho conocimiento no se desarrolla forzosamente en el aula, a diferencia del desarrollo de la competencia comunicativa, a la que deberíamos consagrar el mayor tiempo y esfuerzos posibles para su desarrollo en el aula.

La *hipótesis de entrada o input*, (*Comprehensible Input Hypothesis*) remite a la idea de que, para adquirir una lengua tan solo es preciso comprender aquello que supera nuestro nivel inmediato de competencia lingüística. Para el profesor se trataría de proporcionar a sus estudiantes datos de la L2, a la vez los suficientemente simples para que puedan ser captados sin demasiadas explicaciones, y, lo suficientemente ricos o diversificados, para que les permitan progresar e ir más allá de lo que ya conocen; es decir, que sean “comprensibles” al mismo tiempo que “comprensivos”.

Finalmente, la *hipótesis del filtro afectivo* (*The Affective Filter Hypothesis*) relativa, como la precedente, a la adquisición, pone en juego las actitudes de tipo emocional, que son las propias de

¹³ (an empirically grounded theory of second language acquisition).

los aprendices frente a la apropiación guiada de una L2, y que determinan su motivación. Para Krashen, “estas cinco hipótesis constituyen el corazón de la teoría de la adquisición de segundas lenguas que sustenta *The Natural Approach*”.

Metodológicamente, la teorización anterior viene a justificar la idea de que para enseñar una L2 se ha de hacer del mismo modo como se supone que se adquiere la L1 (poca o nada de traducción explicativa, pocas explicaciones gramaticales o culturales, un “baño” de *comprehensible input*, que el alumno “gramaticaliza” inconscientemente gracias a su *Language Acquisition Device*, y que su Monitor corregirá posteriormente).

7. El *método situacional* únicamente lo abordan Richards & Rodgers (quienes le llaman también *The Oral Approach*) y Germain, pero los didactas británicos hacen referencia a él a menudo: por ejemplo, D. Wilkins en su *Notional Syllabuses* (1976) o A. P. R. Howatt en su *History of English Language Teaching* (1984). Tuvo su principal apogeo y expansión en el Imperio Británico de los años treinta a los sesenta. Para sus promotores (particularmente H. Palmer y A. S. Hornby) se trataba de dar una base más científica a las opciones del método directo apoyándose, entre otros, en los trabajos de O. Jespersen y de D. Jones. Este método concede prioridad a la oralidad, introduciéndose más tarde la expresión escrita como transcripción del trabajo oral realizado anteriormente. Las “estructuras” orales –tomadas en el sentido pre-estructural– se presentan y practican a menudo en *situaciones*, relacionadas con la clase y sus actividades. La enseñanza de las estructuras orales se realiza implícitamente mediante ejercicios de sustitución. El vocabulario se selecciona en función de su simplicidad (aparente) o de su frecuencia. No se recurre a la L1, pero Palmer no la destierra totalmente.

La importancia que concede Germain a este método se debe al hecho de que introduce el concepto de situación; pero, sin embargo, realiza las siguientes objeciones: que únicamente se conciba la expresión escrita como una mera transcripción de lo oral; postular una cierta universalidad de las “estructuras”; no tener en cuenta las necesidades ni los intereses de los alumnos y, finalmente, que se inspire demasiado en la psicología behaviorista. Son éstas las mismas críticas que se hacen al método audiovisual o S.G.A.V., con el cual el método situacional presenta muchas semejanzas. La siguiente cita pone de manifiesto la influencia que aún mantiene este método en la actualidad:

La Enseñanza Situacional de la Lengua sigue siendo ampliamente usada en gran parte del mundo, concretamente cuando los materiales se basan en un sílabo gramatical. Sin embargo a mediados de los años 60, se puso en entredicho la visión, el aprendizaje, y la enseñanza de la lengua, encuadradas dentro de la enseñanza de la lengua situacional. Pero continúa siendo ampliamente usada, aunque no necesariamente muy reconocida, porque los principios de la Enseñanza Situacional de la Lengua, pone gran énfasis en la práctica oral, la gramática y en los patrones de oraciones. Estos principios se avienen a las intuiciones de muchos profesores de lengua y ofrecen una metodología práctica adecuada para los países en el que los sílabos EFL/ ESL continúan basándose en la gramática. (Richards y Rodgers, 2001: 47)

8. El *método Estructuro-Global Audiovisual* o S. G. A. V. es, prácticamente, contemporáneo del método audio oral. Del mismo modo que éste, preconiza dar prioridad a la expresión oral. Inicialmente se lo llamó método *Saint-Cloud-Zagreb*, dado que su elaboración corrió a cargo de un equipo de profesores e investigadores de la Escuela Normal Superior de Saint Cloud (entre otros, G. Gougenheim y P. Rivenc) y del Instituto de Fonética de Zagreb (P. Guberina), más adelante pasó a denominarse método *audiovisual*, dado que éste recurre a la combinación de grabaciones de diálogos (sonido) y a la proyección simultánea de filmas (imagen).

Este método debe más al método directo, a la lingüística estructuralista y a psicología de la forma (*Gestalttheorie*), tal y como fueron desarrollados en Europa durante la primera mitad del siglo XX, que al método audio oral, o al estructuralismo y behaviorismo norteamericanos, que todavía eran poco conocidos. Guberina resumió la orientación de método cuando dijo que de lo que se trataría es de *enseñar el habla* (en el sentido asignado al término por Saussure) de la *lengua*

extranjera en situación; es decir, teniendo en cuenta, en la medida de lo posible, las circunstancias espaciotemporales y culturales que son habituales por parte de los nativos en la utilización de la L2. Así pues, esta L2 se presenta a los alumnos, simultáneamente, por medio de diálogos relacionados con la vida real, elaborados por los autores de manuales y grabados por actores, en forma de escenas visuales proyectadas en una pantalla y sincronizadas con una grabación.

Metodológicamente, este método tan solo comparte con el método audio oral una característica común; es decir, el uso pedagógico que se hace de los diálogos; No obstante, incorpora las siguientes rasgos distintivos: los alumnos no disponen de la transcripción del diálogo y es el profesor quien tiene que explicárselo sin recurrir a la L1, incluso en el caso de los principiantes; la gramática de la L2 se enseña por medio de ejercicios estructurales del tipo *pattern drill*, pero utilizando ejercicios denominados de “reempleo”, porque su propósito es que los alumnos reutilicen lo que acaban de aprender en otras situaciones diferentes a las del diálogo original o de partida. En cuanto a la progresión de enseñanza, el método no se fundamenta en un análisis contrastivo previo entre la L2 y la L1, como en el método audio oral, sino en la valoración estadística relativa a la frecuencia de empleo oral de las palabras de la L2 por parte de los nativos.

Los alumnos escuchan, en principio (sin tener el texto a la vista) una o dos veces el diálogo de la unidad entero, fijando su atención en las imágenes contextualizadas o en situación, lo que permite que éstos le atribuyan una determinada significación global, sin que el profesor se vea obligado a intervenir para dar ningún tipo de explicación (fase de presentación). A continuación, el profesor explica todos aquellos elementos del diálogo que no hayan sido comprendidos mediante la asociación de las correspondientes imágenes, pero, sin recurrir a la L1 de los alumnos; es decir, sin traducirles las palabras o giros nuevos, y, únicamente, con la ayuda proporcionada por la visualización de las imágenes y de los conocimientos previos de las sesiones precedentes (fase de explicación). De este modo, el diálogo acaba siendo memorizado por la clase, bajo la supervisión del profesor, que corrige la pronunciación defectuosa de los alumnos, con la ayuda de los denominados procedimientos verbo-tonales, basados en el ritmo, la entonación y articulación fonética de los vocablos empleados en los correspondientes diálogos (fase de memorización y corrección fonética). Al finalizar estas tres primeras fases, se vuelve a oír el diálogo, sin el correspondiente apoyo visual, y los alumnos tienen que interpretar o dramatizar el diálogo original, con las mínimas modificaciones posibles. Las tres fases siguientes, denominadas de explotación, pretenden ayudar a los alumnos a utilizar lo que acaban de aprender de la L2 en situaciones reales de comunicación distintas al diálogo de partida. La fase primera, relativa a la explotación de las imágenes, consiste en describir éstas y explicar lo que dicen los personajes (pasando a 3ª persona o estilo indirecto). La segunda, denominada, en ocasiones, de animación gramatical, pretende que se vuelvan a emplear ciertas expresiones o construcciones del diálogo de partida en diferentes situaciones o contextos, lo que obliga a los alumnos a modificar, tanto la morfología como la sintaxis y semántica de los diálogos utilizados en el diálogo de partida. La última fase, denominada de reempleo o transposición, permite a los alumnos volver a utilizar lo que acaban de aprender según sus necesidades e intereses. Estas fases han sido desarrolladas progresiva y empíricamente en el ya clásico manual *Voix et Images de France* de 1961 o *VIF*, y han proseguido su desarrollo en los manuales de segunda (*De vive voix*) y tercera generación (*Archipel*) para la enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera.

d) Las “metodologías” de C. Puren (1988)

La característica del inventario metodológico de Puren reside en el hecho de que éste adopta una perspectiva histórica, motivo por el cual él no habla de métodos, sino de metodologías. Su estudio se limita a la enseñanza, desde comienzos del siglo XIX hasta finales de los años setenta del siglo XX, de las lenguas vivas extranjeras (LVE, según sus siglas) incluyendo el francés como lengua extranjera, porque según este autor, su “didáctica, proporciona en Francia, desde hace ahora más de tres decenios, el principal motor de innovación metodológica en la enseñanza de las LVE.” (1988:13). Este autor, se apoya no sólo en el análisis del discurso acerca de los manuales (cita más de 300 en su bibliografía) y sobre el de los métodos (se citan cerca de cuatrocientos artículos y

obras), sino también sobre una selección de disposiciones oficiales (leyes, decretos, circulares, órdenes, instrucciones) cuyo objetivo pretende regular la enseñanza de las L2 en la enseñanza secundaria francesa durante el período considerado (se citan, aproximadamente, un centenar de textos).

Puren establece cuatro períodos metodológicos fundamentales¹⁴:

- la “metodología tradicional” (M.T.) que perdura hasta finales del siglo XIX
- la “metodología directa” (M. D.), de 1900 hasta alrededor de 1920
- la “metodología activa” (M. A.), de 1920 hasta alrededor de 1960
- la “metodología audio-visual (M.A.V.), desde 1960 hasta finales de los años 80.

La *metodología tradicional* o M.T. tiene, como núcleo fundamental, según Puren, el denominado método *gramatical* o método de *traducción*. De ahí, su denominación como “método gramática-traducción”. Sin embargo, Puren prefiere la denominación de “método tradicional” por el uso que de este término se hace en Francia porque remite a una pedagogía general y a una gramática de corte tradicional, tanto por parte de pedagogos como de lingüísticos franceses.

Puren propone lo que él denomina “una denominación histórica precisa”. Se trataría de “esta metodología heredada de la enseñanza de lenguas clásicas (latín y griego) basada en el denominado método de “gramática traducción”, y de uso común en la Enseñanza secundaria francesa hasta la imposición oficial del método directo en 1902”.

Desde el punto de vista escolar, el M.T. se caracteriza, según Puren, “por su débil nivel de integración didáctica”, en el sentido de que su “coherencia [...] no se sitúa a nivel de los procedimientos, técnicas y métodos, sino a nivel de la denominada *metodología tradicional* de la que el M.T. representa tan solo una simple aplicación a la enseñanza de las LVE”. Puren precisa que el M.T. escolar no se asimila exactamente, desde un punto de vista técnico, a lo que los didactas de la segunda mitad del siglo XX llaman “método gramática-traducción. Para él, el M.T. escolar es, técnicamente, un “método gramático/tema”: se comienza la lección por una clase en L1 sobre un punto de gramática relativo a la L2 y luego se pide a los estudiantes que lo practiquen mediante un “tema de aplicación”, con el fin de controlar lo que se ha asimilado. Se trata, por lo tanto, de la combinación de una técnica de enseñanza deductiva de la gramática (de las reglas explicitadas en la L1 a los ejemplos de la L2 que las ilustran) y de una técnica de traducción de la L1 hacia la L2 (apoyándose en ejemplos análogos). No sería sino más adelante, después de una larga evolución interna del MT, cuando se abandonase el enfoque deductivo por el inductivo.

La *metodología directa* o MD sería, según Puren, históricamente la primera metodología específica en la enseñanza de las LVE (Lenguas Vivas Extranjeras), en tanto en cuanto ésta se libera del modelo de enseñanza de las lenguas muertas y plantea el principio fundador de la DLVE (didáctica de las LVE) como disciplina autónoma. Esta metodología tendría, en opinión de Puren, “una coherencia interna” más acentuada que la de la Metodología Tradicional.

La tercera “metodología” que distingue Puren – la MA o *metodología activa* – se denomina en el discurso didáctico con los términos de *método mixto*, *ecléctico*. Puren sostiene que se trata de “una combinación de dos metodologías anteriores”, a saber: el Método Tradicional y el Método Directo. Al igual que en caso del Método Directo, Puren define esta metodología enmarcada en el ámbito académico o institucional y de uso general en la enseñanza escolar francesa de las LVE, desde los años veinte a los años sesenta.

e) Periodización histórica de los inventarios metodológicos

A pesar de la relativa diferenciación, características y denominaciones que presentan los cinco inventarios precedentes, hemos podido extraer al menos trece métodos:

- El método natural
- El método tradicional o gramática-traducción
- El método directo
- El método activo o ecléctico

¹⁴ Hay que señalar que para Puren un “metodología” es una combinación de métodos, entendidos como un conjunto de “técnicas” con el propósito de suscitar en el alumno “un comportamiento o una actividad determinada.

- El método situacional
- El método audio-oral
- El método audiovisual
- El método cognitivo
- El método comunicativo
- La Suggestopedia
- El método Físico, o *Total Physical Response*
- El método silencioso, o *Silent Way*
- El método comunitario, o *Community Language Learning*
- El enfoque natural, o *The Natural Approach*.

Desde el punto de vista de la evolución histórica de los métodos, *el método natural* es el más antiguo en lo que se refiere a la enseñanza de L2, en ello coinciden, entre otros, Mackey, Puren y Germain. El *método tradicional* o de *gramática-traducción* es considerado como posterior al método natural porque, según los autores citados, no se aplicó a la enseñanza de las L2 hasta finales del siglo XVIII y no se teorizó, igualmente, sobre el mismo hasta el siglo XIX. El *método directo*, considerado (entre otros por Stern y Puren) como una racionalización del método natural para su adaptación al contexto escolar, data de finales del siglo XIX. El *método activo* y el *situacional* se sitúan en fechas posteriores al método directo; en particular este último es considerado como la racionalización anglosajona del método directo. El método *audio-oral*, heredero de *Army Method* se sitúa alrededor de una década anterior al método audiovisual, al menos en la variante SGAV (primera edición de Voix et Images de France, 1958). El *método cognitivo*, que según Stern no parece durar más de una década (1975-1985) y el *método comunicativo* se presentan, según los autores que estudiamos, como una reacción a los dos métodos precedentes y son, por lo tanto posteriores.

En cuanto a los métodos de la *suggestopedia*, *físico*, *silencioso*, *comunitario*, y *The Natural Approach*, es difícil situarlos en su orden diacrónico, ya que las fechas en las que aparecen documentados son muy próximas; a comienzos de los años setenta para el método silencioso de C. Gattegno; a finales de los años 60 para los países del Este, y entre los años 70 y 80 para los del Oeste, respecto al método de la Suggestopedia de G. Lozanov; el método físico de J. J. Asher se remonta, bajo la denominación de T. P. R., hacia 1965, pero los seguidores del método directo ya conocían sus técnicas esenciales; el método comunitario de C. A. Curran se desarrolla a finales de los años 70; en cuanto a *Natural Approach* podemos datarlo a partir de un artículo aparecido en *Modern Language Journal* en 1977, algunos años antes de que S. D. Krashen teorizase sobre él. De cualquier forma, las fechas que remiten a los diferentes métodos y su periodización histórica resulta difícil de ajustar, habida cuenta de que influyen diferentes variables a la hora de considerar sus orígenes, la teorización que los sustenta, o su difusión y desarrollo en el escenario didáctico de la época.

4.8 La evaluación

4.8.1 Concepto de evaluación

La evaluación es uno de los aspectos fundamentales en el proceso educativo, porque es el medio por el cual se puede analizar lo que se está haciendo, desde todos los aspectos, y conseguir una intervención ventajosa para todas las partes. El concepto de evaluación ha ido recubriendo diferentes acepciones a medida que han ido evolucionando los distintos modelos educativos, por eso este término posee diferentes significaciones en función de la noción que se le asigne. Así, es habitual utilizar este vocablo con significados, si no opuestos, distintos. Conocer la evolución de este concepto nos parece importante y necesario, sobre todo si queremos tener una idea de conjunto, y poder situarnos. Tradicionalmente, el concepto de evaluación ha venido siendo asociado al de medida; sin embargo, como veremos más adelante, el sentido y significado del término reviste una mayor complejidad.

Si inicialmente, el centro de interés de la evaluación se asentaba en el concepto de medida y en establecer diferencias entre los alumnos, a partir de las aportaciones de Tyler, el modelo se traslada hacia la consecución de los objetivos. Tyler entiende que: “El proceso evaluador significa, fundamentalmente, determinar en qué medida el currículum y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la evaluación”. (Tyler, 1973: 109)

En esta misma línea, Taba encaja, asimismo, el modelo por objetivos entendiendo que estos se constituyen de manera inseparable con la evaluación: “un programa de evaluación es sólo tan bueno como lo es la plataforma de los objetivos a la cual sirve”. (Taba, 1983:425) Stufflebeam (1987: 19) parte de una definición muy general: “La evaluación supone comparar objetivos y resultados” ... para adoptar, más adelante, la definición tomado del Joint Commitee on Standards for Educational Evaluation:

La evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía y el mérito de un objeto”. Como vemos, en esta definición se supera el significado etimológico del término evaluar (“valorar una cosa o realidad”) para precisar que esta valoración se habrá de suponer en comparación con una norma o patrón. (Stufflebeam, 1987: 19)

Pérez Gómez avanza un paso más al introducir el concepto de “toma de decisiones” y define la evaluación como “proceso de recogida y provisión de evidencias, sobre el funcionamiento y evolución de la vida del aula, en base a las cuales se toman decisiones sobre la posibilidad, efectividad y valor educativo del currículum”. (Pérez Gómez, 1983: 431) En términos semejantes se pronuncia Cronbach (1963) quien incorpora asimismo dos elementos fundamentales para definir el concepto de evaluación: la recogida de información y la toma de decisiones subsiguiente. Para este autor la evaluación se considera como “un proceso mediante el cual se recoge y usa información con objeto de tomar decisiones acerca de un programa de enseñanza-aprendizaje.”

Como hemos visto, hasta aquí, la evaluación no queda en una mera comprobación de resultados, sino que abarca una realidad tan compleja como es la inherente al propio proceso educativo. Pero avanzando más en la conceptualización del término, son varios los autores que señalan que la evaluación no debe de reducirse a la recogida de datos, sino que además debe existir un criterio en el que asentar los juicios de valor que comporta toda evaluación.

A este respecto, conviene apuntar la definición de criterio de evaluación recogida en el Diccionario de Ciencias de la Educación: “Se denomina criterio de evaluación a la norma u objetivos inicialmente marcados y en función de los cuales, se valora el aprovechamiento del alumno”. (Diccionario de Ciencias de la Educación Santillana, 1983: 337)

Desde esta perspectiva, la evaluación se concibe como la actividad que, en función de unos criterios, intenta obtener una determinada información de un sistema en su conjunto o de uno de los elementos que lo componen, siendo su finalidad la de poder formular un juicio y tomar las decisiones pertinentes y más adecuadas respecto a aquello que ha sido evaluado. Ahondando en este aspecto, Coll señala lo siguiente:

La evaluación en sentido amplio puede caracterizarse como el conjunto de actividades que conducen a emitir un juicio, sobre una persona, objeto, situación o fenómeno en función de unos criterios previamente establecidos y con vistas a tomar una decisión. (Coll, 1983: 13-17)

De la Orden precisa que:

evaluar hace referencia al proceso de recogida y análisis de información relevante para descubrir cualquier faceta de la realidad educativa y formular un juicio sobre su adecuación a un patrón o criterio previamente establecido, como base para la toma de decisiones. (De la Orden, 1982: 22)

Cabrera (1987) propone la siguiente definición:

La evaluación educativa es el proceso sistemático de obtener información para describir, sea algún elemento, sea el proceso, sean los resultados educativos, con objeto de emitir un juicio sobre los mismos, según una adecuación a unos criterios previamente establecidos, y todos ellos en orden a servir de base para una eventual decisión educativa.

Pérez Juste articula el siguiente concepto:

La evaluación pedagógica consiste en la valoración, a partir de criterios y referencias preespecificados, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuántos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora. (Pérez Juste, 1995: 82)

Como hemos visto y pese a la amplitud y polisemia que comporta el término evaluación, del estudio detallado de las definiciones anteriores, cabe extraer en términos generales una serie de elementos comunes que sustentan todas ellas y que se resumirían del siguiente modo:

- a) Obtención de la información
- b) Formulación de juicios
- c) Criterios de referencia que se tendrán en cuenta a la hora de valorar
- d) Toma de decisiones.

El primer apartado hace referencia a la recogida de datos de lo que se quiere evaluar.

La formulación de juicios viene dada como consecuencia de valorar la información obtenida anteriormente. Una vez recogida la información hay que establecer el criterio de referencia respecto al cual se va a valorar. Todos los autores estudiados subrayan que los criterios han de ser previamente establecidos. Finalmente, la toma de decisiones permite articular las oportunas modificaciones sobre aquello que se evalúa en función del juicio realizado. A este respecto, Pérez Juste puntualiza que para que las decisiones sean más eficaces no se deben limitar a modelos sumativos, sino que “es necesario optar por modelos formativos, que exigen recogida de información y decisiones no ya procesuales sino, incluso, iniciales, de forma que la evaluación pueda alcanzar un carácter preventivo”. Pérez Juste (1995: 82)

Hablamos, pues, de una evaluación que, lejos de aquella identificación con la medida, pretende obtener de diversas maneras, bajo unos criterios previstos, una información sobre la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre el nivel de consecución de los objetivos. Todo esto con la finalidad de reajustar los elementos que interactúan en el proceso educativo para encontrar una mayor igualdad entre los resultados obtenidos y los deseados, teniendo en cuenta que la finalidad última es la formación integral del alumno.

De cualquier forma, unificar el concepto de evaluación es todavía hoy un problema no resuelto, ya que no todos los docentes, alumnos o administradores, entienden lo mismo. Evaluar no es únicamente conocer algo, ni tener una opinión y decirla, sino que es un proceso más amplio, que exige establecer un juicio de valor (comparar la información acumulada, a través de observaciones, pruebas, ejercicios prácticos, participación en el aula, etc.) en el marco de referencia que se haya establecido. De hecho, al considerar que la evaluación no es un concepto unívoco, sino que ha evolucionado con el tiempo, equiparándose con el concepto de medida, inicialmente, para llegar a la concepción actual como un proceso de indagación reflexivo y sistemático para la toma de decisiones. Cabe considerar, por tanto, diferentes enfoques y prácticas evaluativas. (Gairín, 1996). Otro de los aspectos que quisiéramos significar es que la evaluación debe ser entendida en su complejidad, con lo que ello supone de abordar desde un marco totalizador los diferentes elementos del currículum superando el concepto restrictivo de mera evaluación de los resultados de los aprendizajes de los alumnos.

La consideración de la evaluación como un elemento curricular más en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje es una tesis compartida hoy por muchos autores: Fernández Pérez, M (1988); Rosales, C, (1990); Santos Guerra, M, A, (1993); Allen (2000). Así pues, para nada se justifica hoy en día desde los presupuestos de la moderna pedagogía, el planteamiento tradicional que consideraba la evaluación como sinónimo de medida, apostándose en la actualidad por un modelo cualitativo y formativo encaminado a la mejora de los procesos, como señala Stufflebeam (1987: 175): “el propósito más importante de la evaluación no es demostrar sino perfeccionar”. Cada vez se acepta más la consideración de que la enseñanza está al servicio de la educación. Ya no debe ser, por tanto, la transmisión de conocimientos el motivo fundamental de los programas. La meta deberá ser preparar individuos autónomos capaces y ajustarse al mayor número de situaciones. Se trata de cuidar más los aspectos formativos, capacitar a los alumnos

para aprender por sí mismos, y adecuar los planes y programas a situaciones significativas capaces de asegurar el progreso individual y de grupo.

Bajo esta perspectiva, la evaluación, actualmente adquiere un nuevo sentido y una dimensión superior a la mera recogida de datos, pero a la vez aparece como pieza clave imprescindible para que el profesor preste la ayuda necesaria, acentuando su función de orientación, motivación y regulación de la enseñanza y de los aprendizajes. Por consiguiente, la evaluación se convierte en un elemento verdaderamente integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que nos informa acerca de qué es lo que está sucediendo con la aplicación de un programa o diseño curricular concreto. Así pues, el concepto de evaluación, a pesar de haber estado asociado tradicionalmente a la calificación y a la atribución de una nota, su sentido reviste hoy una idea o un significado sustancialmente diferente. Como argumenta Álvarez Méndez (2000), evaluar no es lo mismo que calificar, aunque la calificación forma parte de la evaluación. La evaluación debe ser entendida como una práctica reflexiva. Debe permitirnos comprender mejor lo que sucede en el escenario educativo, así como facilitarnos la investigación sobre nuestra propia práctica, como medio para que el alumno aprenda mejor. En esta línea, entendemos la evaluación como un proceso intencional, contextual y sistemático de recogida, análisis e interpretación de información válida y fiable para establecer juicios de mérito o valor, a partir de unos criterios de calidad explicitados, que conduzcan a la toma de decisiones de optimización o mejora del objeto evaluado (García Sanz, 2003).

La evaluación ha de ser entendida como un proceso que promueve aprendizaje y comporta una mayor comprensión de los procesos que se están realizando, y del conocimiento de las razones de los aciertos y errores que se producen, tanto para el profesorado como para el alumnado. El acto evaluativo, incluido en el mismo acto de aprendizaje, se convierte en su optimizador, contribuyendo a proporcionar información relevante para introducir los cambios y modificaciones precisas. Por tanto, evaluar no es demostrar, sino perfeccionar y reflexionar, convirtiéndose en un proceso análisis, donde el que aprende toma conciencia de sí mismo y de sus metas, y el que enseña se convierte en guía que orienta hacia el logro de unos objetivos culturales y formativos. En la actualidad, resulta necesario avanzar y ampliar más el concepto de evaluación formativa y pasar a una evaluación formadora, centrada en la intervención del propio discente. Mientras que la evaluación formativa se hace desde fuera del sujeto evaluado (la realiza el profesor), la evaluación formadora parte del propio alumno orientado por el docente.

En la evaluación han de consensuarse diferentes intereses, valores, puntos de vista, etc., lo que conllevará el fomento del debate democrático en el aula. Como indica Sabirón (1999), la evaluación ha de ser fruto de acuerdos intersubjetivos (estudiantes y profesorado), de manera que el conocimiento válido que determina sea fruto de acuerdos dialógicos. La cuestión no es sólo dar respuesta a cómo racionalizar y mejorar la práctica evaluadora, sino cómo insertar esas prácticas como un aprendizaje más. Hay que pensar de otro modo al hablar de evaluación del alumnado, conectando con las necesidades de la sociedad actual.

La evaluación debe estimular las habilidades metacognitivas, para que el alumnado tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje, de sus avances, errores, etc.; es decir, debe facilitar el desarrollo de habilidades de autoconocimiento y autorregulación, por tanto, resulta necesario efectuar un autoanálisis respecto a sus actitudes y el control del esfuerzo y dedicación que pone en las distintas decisiones de aprendizaje. Se debe así mismo desarrollar la capacidad para planificar las acciones que impliquen la evaluación, para poder valorar en qué medida se aparta del plan previsto y, en su caso, adoptar las medidas oportunas. El control de la adquisición de los conocimientos y habilidades, a fin de identificar los procesos que le facilitan –o dificultan– la adquisición de nuevos conocimientos y tomar conciencia de sus propias estrategias de aprendizaje, es otro elemento importante.

Además, considerar la evaluación como un aspecto de aprendizaje implica otros elementos que deben tenerse en cuenta a lo largo de la formación del alumnado. Partiendo del estudio realizado por Bordas y Cabrera (2001), cabe destacar las siguientes propuestas:

- Reflexionar y razonar con el alumnado sobre los procedimientos de evaluación que se utilizan
- Realizar tareas de evaluación significativa y funcional de los aprendizajes
- Incorporar de forma natural las tareas de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de que el estudiante tome conciencia de la evaluación continua.
- Utilizar procedimientos que permitan al alumnado aprender a construir formas de evaluación
- Evaluar el mismo contenido con distintas técnicas, dando al discente la opción en función de su capacidad y desarrollo para determinar la estrategia de evaluación más adecuada en cada momento
- Reflexionar sobre la propia evaluación
- Utilizar diferentes modelos y actividades de evaluación de contenidos para que el alumnado pueda conocerlos y proyectarlos en su entorno
- Dialogar con el estudiante sobre criterios de juicio, ejecución y logros de un aprendizaje
- Promover, en el estudiante, la aceptación comprensiva de la evaluación.
- Conseguir que el alumno sepa detectar lo aprendido, las lagunas y dificultades, etc., de forma natural
- Promover procesos de coevaluación (profesor-alumno, alumno-alumno, grupo de alumnos, etc.) a través de grupos heterogéneos de intercambio
- Realizar evaluaciones de grupo en situaciones paralelas o semejantes a las de la vida real
- Facilitar que el alumnado asuma diferentes papeles en las evaluaciones de grupo
- Dar valor al error, como punto de partida para la mejora.

A modo de síntesis, quisiéramos señalar la definición que articulan Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago:

Se puede concluir cómo, de una u otra forma, evaluar es un proceso que implica medir y calificar, pero no se agota en estas acciones, sino que va más allá: es un proceso que abarca desde **obtener datos y establecer juicios** hasta poder tomar decisiones fundamentadas y razonadas. (Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago, 2005: 282)

4.8.2 Funciones de la evaluación educativa

Atribuir de manera restrictiva y coherente un conjunto más o menos amplio de funciones a la evaluación educativa es una tarea compleja que desborda las pretensiones de nuestro trabajo, entre otras razones porque a veces una y otras están estrechamente relacionadas o son complementarias. No obstante, hemos juzgado conveniente realizar un recorrido panorámico sobre la literatura pedagógica que aborda este aspecto de la evaluación, lo que nos permitirá caracterizar de manera global el significado, la riqueza y diversidad de matices con la que se enfoca el problema. Desde que Scriven (1967) estableciese la distinción entre evaluación formativa y sumativa como las dos funciones básicas de la evaluación, han sido muy numerosas por no decir interminables las aproximaciones que se han hecho en torno al tema. Entre otras, podemos citar las siguientes: Pérez Juste nos indica que fue “la evaluación educacional puede servir a cuatro funciones diferentes:

- a) Formativa (para la mejora)
- b) Sumativa (para la selección, certificación y rendición de cuentas)
- c) Sociopolítica (para motivar y ganar apoyo público)
- d) Administrativa (para ejercer la autoridad)”. (Pérez Juste, 1995: 78)

Pérez (1994) apunta las finalidades de la evaluación en los siguientes términos:

- Ser elemento de orientación en todo el proceso educativo. Orientación tanto para el profesor como para el alumno.
- Permitir la adecuada valoración de todas aquellas dimensiones que definen y configuran el currículum, el ¿qué enseñar?, ¿Cómo enseñar? y ¿Cuándo enseñar?

- Ser elemento capaz de interpretar la actividad educativa...
- Fuente de estímulo y motivación capaz de favorecer los aprendizajes

Como vemos, en esta definición como en la anterior se intenta situar las funciones de evaluación desde una dimensión totalizadora.

De la Orden, (1982: 52), señala tres funciones:

- Diagnóstico de los diferentes aspectos y facetas de la estructura, el proceso y el producto educativo.
- Pronóstico o predicción de las posibilidades de los alumnos, como base para su orientación personal, escolar y profesional.
- Control permanente del progreso educativo de los alumnos.

Stufflebeam (1972), tomando como referencia las funciones asignadas por Scriven, sugiere la distinción entre evaluación proactiva que trata de servir a la toma de decisiones y a la evaluación retroactiva para la “rendición de cuentas”. García Hoz y Pérez Juste (1984) atribuyen las siguientes cuatro funciones a la evaluación: diagnóstica, de control, pronóstica y orientadora. Lemus (1974) fija las siguientes funciones: motivación del aprendizaje, otorgamiento de calificaciones apropiadas, diagnóstico y pronóstico, orientación educacional y supervisión del personal. Asimismo, García Ramos (1989: 52) identifica exactamente las mismas funciones que los autores anteriores y concluye citando a De la Orden (1982:52) para significar que la función de la evaluación apunta directa o indirectamente a la facilitación, mejora y perfeccionamiento del aprendizaje. Uría-Ciscar subraya tan solo un aspecto parcial: la función orientadora de la evaluación:

Destacaremos en primer lugar la más importante, que es la de orientar la personalidad del alumno, dándole a conocer sus progresos también sus dificultades, limitaciones y cómo superarlas o contrarrestarlas. (Uría-Ciscar, 1982: 187)

Hernández indica cuatro funciones en la evaluación, semejantes -según él- a las señaladas por Cronbach 1977:

- De orientación para el alumno para el alumno y el profesor
- De motivación
- De valoración de programas y procedimientos
- De calificación o referencia social. (Hernández, 1989: 158)

Reproducimos a continuación, por su carácter ilustrativo el cuadro que expone Hernández (1989) recogiendo las funciones de la evaluación y sus características más significativas.

Tabla 14. Funciones de la evaluación según Hernández.

FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN	
TIPOS:	CARACTERÍSTICAS:
ORIENTACIÓN O MONITORIZACIÓN	-Sirve de feed-back para el alumno y el profesor. -Debe ser analítica y cualitativa.
MOTIVACIÓN	-Da ocasión a que tenga lugar el aprendizaje. -Representa la motivación extrínseca más prototípica del aprendizaje.
VALORACIÓN DE PROGRAMAS Y PROCEDIMIENTOS	-Son calificaciones colectivas (Media y Desviación típica) -Valora los programas de actuación, los métodos didácticos y la actuación del profesor.
CALIFICACIÓN O REFERENCIA SOCIAL	-Sirven de referencia y control social -Suponen un compromiso del profesor y la institución con la sociedad.

Fuente: Hernández (1989: 161)

Cabrera sostiene el mismo criterio que García Ramos (1989) y De la Orden (1982) en el sentido de asignar a la evaluación una función de mejora y perfeccionamiento continuo del proceso de enseñanza-aprendizaje:

Si bien la función de la evaluación en el ámbito educativo es servir al perfeccionamiento continuo del proceso de enseñanza-aprendizaje, adopta funciones específicas según el tipo de decisión al que presta sus servicios y a las acciones que se derivan de estas decisiones. (Cabrera, 1986: 27)

De Landsheere indica tres funciones o niveles diferentes:

1. Papel de pronóstico (bagaje inicial con el que cuenta un alumno para una materia o estudio).
2. Papel de medición (control de adquisiciones)
3. Papel de diagnóstico. (Al que se le asigna un carácter terminal) ¿Por qué no ha sido perfecto el aprendizaje? (De Landsheere, 1973: 5)

César Coll en su conocida obra, *Psicología y Currículum* expone que

La evaluación debe cumplir, pues, dos funciones que vamos a comentar brevemente por separado: debe permitir ajustar la ayuda pedagógica a las características individuales de los alumnos mediante aproximaciones sucesivas; y debe permitir determinar el grado en que se han conseguido las intenciones del proyecto. (Coll, 1987: 125)

Como vemos, una vez más se solapan y reiteran las descripciones de los autores. En el caso de Coll, su enfoque se resumiría desde la coincidencia con otros autores, como hemos visto: función de orientación y de control.

A modo de conclusión, quisiéramos señalar por nuestra parte que coincidimos plenamente con la opinión de Casanova (1995) y Rosales (1988) en el sentido de defender que las dos funciones principales de la evaluación son la sumativa y la formativa, de acuerdo con la aportación

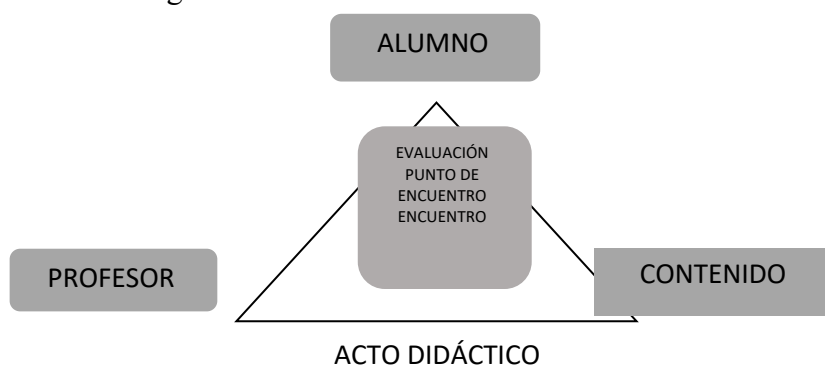
inicial de Scriven (1967) y que, de alguna manera el resto de las funciones comentadas no hacen sino remitir a una de estas dos, de una u otra forma. No obstante, cabría añadir un último rasgo distintivo (apuntado en algunas de las definiciones), acerca de la evaluación educativa, que nos parece importante subrayar, y es su carácter totalizador o integral, abarcando desde los elementos materiales o formales (recursos, espacios, planes, programas) hasta los elementos personales y metodológicos (alumnos, profesores, métodos y procedimientos de enseñanza). Finalmente, no quisiéramos terminar nuestra reflexión en torno a las funciones de la evaluación educativa sin dejar de analizar desde una vertiente global del hecho educativo, el alcance y la dimensión que debería tener ésta, es decir, el ¿Para qué se evalúa?

En primer lugar, entendemos que la evaluación indaga sistemáticamente sobre la realidad y la práctica docente, recogiendo todos los aspectos, no sólo en qué medida se alcanzan los objetivos sino considerando también el control de todas las actividades escolares ya que en muchos casos éstas determinan la superación de los objetivos. Así pues, debe convertirse, por tanto, en *parte del proceso de mejora de la práctica docente y servir de instrumento crítico constante del propio proceso educativo*. Es “un proceso mediante el cual los que participan aprenden sobre ellos mismos” (Cronbach, 1980). A partir de las consideraciones anteriores sacamos la conclusión de que la evaluación debe insertarse dentro de una actitud positiva del profesorado hacia la mejora de su propia práctica docente.

Otro enfoque o perspectiva desde la que se aborda la evaluación remite a lo que tradicionalmente en la enseñanza se ha denominado *acto didáctico*, considerando la evaluación como *punto de encuentro didáctico* (Castillo Arredondo, 2007) que requiere la implicación en torno a la tarea educativa, tanto del alumno como del profesor y que viene determinada por el fomento del diálogo y la intercomunicación de ambos, en cualquier situación educativa, incluida la evaluación.

La evaluación punto de encuentro del acto didáctico.

Figura 10: La evaluación según Castillo Arredondo



Fuente: Castillo Arredondo (2007:206)

Además, si la evaluación se concibe como una práctica que juzga y emite un juicio que vaya más allá de las pretensiones que estén dispuestos a asumir los profesores, esta actividad, está destinada al fracaso porque suscitará actitudes defensivas. “La evaluación es el resultado de una actitud positiva hacia la reflexión, el análisis de las propias actuaciones y la flexibilidad hacia los cambios que exige cualquier mejora de la realidad” (Gairín, J.1995). Por tanto, cualquier intento de análisis de la evaluación requiere ser contextualizada en los ámbitos en los que el currículo es desarrollado, o los alumnos generan sus procesos de aprendizaje; de ahí que, en nuestra opinión, en evaluación no se deban comparar resultados, ya que cada contexto tiene sus propias características y comparar magnitudes no semejantes es difícil; en todo caso, deberíamos comparar contextos educativos con entornos semejantes. ¿Quiere esto decir que no pueden elaborarse instrumentos de evaluación colectiva?

-Si no existen Proyectos Educativos idénticos no deben existir instrumentos únicos que evalúen situaciones diversas.

-Si lo que se pretende evaluar son indicadores universales, más allá de los Proyectos Educativos y curriculares, hay que tener en cuenta que si los contextos sociales, culturales, económicos, etc. no son iguales y los resultados dependen o están en relación con dichos contextos, no parece oportuno establecer un instrumento universal que compare resultados, como se pretende hacer o ya se viene haciendo.

-Las conclusiones, además de contradecir la dinámica de autonomía de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se pretende en la actualidad, sólo servirán para ahondar más en las diferencias de los contextos educativos, valorándose más negativamente las poblaciones más desfavorecidas.

Por todo lo anterior parece inútil toda evaluación que vaya más allá de los propios intereses de los centros en mejorar sus propios diseños de evaluación: “Los propios centros escolares deben emplear mecanismos de evaluación de su funcionamiento con el fin de regularse adecuadamente.” Libro Blanco 1989.

4.8.3 Modalidades y tipos de evaluación

Al hablar de los tipos de evaluación se hace necesario acudir como referencia obligada al trabajo de síntesis del profesor Rodríguez Diéguez (1980: 194-200) en el que distingue, tomando como referencia los criterios de localización (espacial y temporal) y del normotipo los siguientes modelos de evaluación:

1. Evaluación interna
2. Evaluación externa
3. Evaluación con referencia a la norma
4. Evaluación con referencia al criterio
5. Evaluación con referencia a la conducta
6. Evaluación personalizada
7. Evaluación diagnóstica
8. Evaluación formativa
9. Evaluación sumativa.

Más recientemente, Rodríguez Diéguez y Beltrán Tena (1990: 300) conceptualizan el estudio de la evaluación reduciéndola a tres dimensiones básicas que se definen en tres ejes ortogonales, descritos por sus extremos:

- Eje descriptivo: medida-estimación
- Eje normativo: referencia al criterio/ referencia estadística
- Eje decisional: toma de decisiones-ausencia de toma de decisiones. (Rodríguez

Diéguez y Beltrán Tena, 1990: 300)

En el primero de ellos se aborda el debate entre la evaluación de naturaleza cualitativa o cuantitativa. En el segundo de los ejes tenemos como elementos la referencia estadística, en la cual el alumno es calificado por comparación con sus compañeros y la referencia al criterio, en la que la comparación se realiza con los objetivos propuestos, que a su vez pueden ser de referencia estadística y referencia al criterio. Esta segunda dimensión supone distinguir dos modelos de evaluación extremos: formativa/sumativa. Finalmente, el tercer eje se refiere a la presencia o ausencia de la toma de decisiones.

Casanova (1995) agrupa los distintos tipos de evaluación bajo diferentes criterios, aunque no por ello excluyentes entre sí.

Tabla 15: Tipos de evaluación según Casanova.

TIPOS DE EVALUACIÓN		
1. SEGÚN EL MOMENTO		
Inicial	Procesual	Final
2. SEGÚN LA FINALIDAD		
Diagnóstica	Formativa	Sumativa
3. SEGÚN LA EXTENSIÓN		
Global	Parcial	
4. SEGÚN EL ORIGEN DE LOS AGENTES EVALUADORES		
Interna	Externa	
5. SEGÚN LOS AGENTES		
Auto-Evaluación	Hetero-Evaluación	Co-Evaluación
6. SEGÚN EL NORMATIPO		
Normativa	Criterial	

Fuente: Casanova (1995)

A partir de este marco general, vamos a intentar exponer más detalladamente cada una de las modalidades o tipos de evaluación, anteriormente mencionados, incluyendo además algunos otros aspectos tales como los momentos en que esta se desarrolla (evaluación inicial, continua y final); la consideración según los agentes que la realizan (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación) o según el normotipo (normativa y criterial)

Evaluación inicial es la que sirve de punto de partida en el diseño de toda actividad educativa. Así mismo, tiene un sentido de diagnóstico que servirá de base para establecer las correspondientes pautas de actuación adaptándolas a las características de los alumnos tanto a nivel personal como en relación al grupo clase. Desde esta función de diagnóstico se pretende conocer en la mayor medida posible las posibilidades y aptitudes reales de los alumnos, y no sólo sus carencias y necesidades como pudiera pensarse. De ahí que sea conveniente aplicar todo un conjunto de instrumentos como señala García Ramos, (que nos aporten la información necesaria en diferentes ámbitos):

- a) Ambiente familiar.
- b) Constitución física y salud.
- c) Aptitudes o variables intelectuales.
- d) Motivación, interés, actitud.
- e) Adaptación o integración social: familiar, escolar y ambiental.
- f) Datos académicos anteriores (registro personal). (García Ramos, 1989: 28)

De este modo será posible profundizar en el conocimiento del alumno detectando posibles fallos y enriqueciendo por otra parte lo que debiera ser una adecuada programación de actividades. Como hemos visto a lo largo de nuestro estudio desde una perspectiva constructivista se hace necesario tomar en consideración las ideas previas que el alumno posee a la hora de iniciar cualquier proceso de aprendizaje; de ahí que la evaluación inicial aporte una información relevante. A este respecto Coll nos indica que:

La evaluación en el comienzo de cada nueva fase adquiere una especial importancia. No sólo porque proporciona informaciones útiles al profesor para decidir el nivel de profundidad en que deben abordarse los nuevos elementos de contenido y las relaciones entre los mismos, sino también porque al ser expuestos y analizados grupalmente, los resultados de la evaluación inicial pueden tener una función motivadora para realizar aprendizajes nuevos en la medida en que posibilitan que los alumnos tomen conciencia de las lagunas imprecisiones y contradicciones de sus esquemas de conocimiento y de la necesidad de superarlas. (Coll, 1987: 126)

La evaluación continua considera la valoración del proceso educativo de manera permanente y constante, es decir, en el curso de su desarrollo. Se trata pues de un tipo de evaluación dinámica que sólo se entiende desde una perspectiva flexible y modificable orientada a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje corrigiendo posibles disfunciones o reforzando aquellos elementos que están funcionando adecuadamente. Rotger Amengual (1990: 110 y sig.) acota las características de este tipo de evaluación que él denomina “formativa procesual” atribuyéndola una función orientadora y no prescriptiva, dinámica, flexible y al servicio de los objetivos educativos que previamente se han fijado. Este tipo de evaluación también denominada procesual se identifica plenamente con el concepto de evaluación formativa, que veremos más adelante. Así pues, lo sustantivo es la valoración del proceso y no sólo de los resultados, lo cual requiere comprobar si este proceso avanza positivamente, por lo que se hace necesario utilizar diversas técnicas e instrumentos para recabar la información significativa que no sirva de base para la evaluación continua.

El profesor García Ramos clasifica las técnicas y procedimientos en dos: “de observación (directa o indirecta) y de experimentación (todo tipo de pruebas que provocan la respuesta del sujeto ante estímulos definidos previamente)”.

Considera complementarias ambas técnicas, aunque las primeras

están destinadas a apreciar ocasional o sistemáticamente conductas significativas que permiten conocer e interpretar el conjunto de variables que inciden en el sujeto y en el proceso educativo. Las segundas (de experimentación), por el contrario, tratan de provocar conductas, respuestas, implícitas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (García Ramos, 1989: 38-39)

A continuación, recogemos el esquema que ilustra los instrumentos de recogida de información de cara al proceso evaluativo.

Tabla 16. Instrumentos de recogida de la información según García Ramos.

1. Instrumentos de observación y recogida de datos	1.1 Observación directa	Dirigida al proceso educativo: - Fichas anecdóticas - Listas de control
	1.2 Observación indirecta y otras técnicas de recogida de datos.	- Análisis de trabajos - Escalas de estimación - Cuestionarios - Téc. Sociométricas - Entrevistas
2. Instrumentos de medición en sentido estricto (experimentación)	a. Tipos de exámenes	
	b. Pruebas objetivas	
	c. Tests de instrucción	
	d. Tests, inventarios y cuestionarios.	- De aptitudes - De personalidad - De estil. cognitivos - De háb. de estudio - De intereses - De adaptación, etc.
	e. escalas	- De actitudes - De valores - De autoconcepto, etc.

Fuente: García Ramos (1989: 39)

Evaluación Formativa y Sumativa. La evaluación formativa se realiza a lo largo del proceso didáctico, cuando éste es aún susceptible de poder modificarse en caso de necesitarlo. Se trataría por tanto de ajustar o acomodar el proceso de enseñanza a las características y necesidades de los alumnos y verificar en qué medida las metodologías, recursos, procedimientos o estilos docentes, etc. favorecen el aprendizaje del alumno, o por el contrario lo impiden o dificultan. En este sentido, como señala Rosales:

El concepto de evaluación formativa se asocia estrechamente con el de toma de decisiones. No puede mejorarse el proceso didáctico si a la constatación de un determinado nivel de funcionamiento, no sigue, de manera inmediata, la adopción de decisiones de perfeccionamiento. (Rosales, 1988: 190)

En definitiva, este tipo de evaluación permite probar en reiteradas ocasiones los conocimientos y destrezas adquiridas. Abarca y se preocupa de todos los elementos que intervienen en el proceso instructivo, tanto personales como metodológicos y funcionales. Comprueba en qué grado han sido alcanzados los objetivos propuestos y analiza el papel que desempeñan todos los elementos en su consecución.

La evaluación formativa presenta un fundamento constitutivo de toda intervención pedagógica y tiene como finalidad proceder a ajustes para adaptar lo mejor posible las condiciones de las actividades a las condiciones de los alumnos. Se inscribe, pues, en un proceso de regulación que acompaña (ayuda) el proceso de aprendizaje.

En este contexto, Fernández Sierra señala lo siguiente:

La evaluación formativa exige, obviamente, que sea desarrollada en el decurso de la acción, estableciéndose un proceso de interacción permanente entre la evaluación y la acción, proceso que tiene que estar convenientemente analizado, ya que desde el momento que la evaluación comienza se produce su efecto sobre el desarrollo de la programación. (Fernández Sierra, 1994: 309)

Coll considera la evaluación formativa desde una posición constructivista como la evaluación del proceso de aprendizaje con el fin de proporcionar a los alumnos ayuda pedagógica en cada momento. Esta ayuda se pone de manifiesto por medio de la observación directa, a partir de pautas o guiones de observación y hojas de seguimiento. (Coll, 1987: 126)

Es, por lo tanto, una evaluación planteada básicamente para ir tomando, de forma fundamentada, las decisiones que se consideren necesarias para readaptar los componentes del proceso a los objetivos o metas que se han fijado previamente. Las características básicas de la evaluación formativa son las siguientes:

- Es *procesual*: forma parte intrínseca del mismo aprendizaje
- Es *íntegra*: abraza todos los elementos que intervienen en la actuación educativa
- Es *sistemática*: se produce en la misma actuación docente y se estructura sobre la base de evaluaciones anteriores. Es, por lo tanto, continua
- Es *progresiva*: tiene siempre en cuenta, de manera intrínseca, el crecimiento, los logros, la madurez y el desarrollo conseguidos por el alumno
- Es *innovadora*: constata siempre los condicionantes o los factores que inciden en el proceso educativo y busca constantemente la toma de decisiones nuevas

Las evaluaciones formativa y sumativa son analizadas por Rodríguez Diéguez (1990 y sig.) con respecto al eje que considera la toma o no de decisiones, dando lugar el primer caso a la evaluación formativa y el segundo a la sumativa. Señala que el origen de esta distinción proviene en primera instancia de Scriven (1967) y que fue generalizado por Bloom (1971), extendiéndose el concepto a la práctica educativa. La evaluación sumativa es la que refleja la definición de Lafourcade:

una etapa del proceso educacional que tiene por fin comprobar en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación, con lo que la evaluación se limita a ser la constatación de la consecución de objetivos. Lafourcade (1972: 441)

Como señala Scriven: “La evaluación sumativa supone una valoración global y definitiva del objeto, ya sea positiva o negativa; atendiendo más a los resultados que al proceso”. (Scriven, 1991: 340)

Coll afirma que

la evaluación sumativa consiste en medir los resultados del proceso de aprendizaje para cerciorarse de que alcanzan el nivel exigido. Se trata por tanto de un instrumento de control que indica no sólo el éxito o fracaso de los alumnos, sino también el éxito o el fracaso del proceso educativo. (Coll, 1987: 127)

Como vemos la evaluación sumativa afecta a los resultados finales de los procesos de evaluación, mientras que la evaluación formativa está directamente relacionada con el concepto de evaluación continua que hemos desarrollado anteriormente. Así pues si tuviéramos que establecer las diferencias entre ambos conceptos, afirmaríamos con De la Orden que

las diferencias entre ambos tipos de evaluación responden a una doble consideración: el momento de su aplicación en el continuo del proceso educativo y las decisiones a que dan lugar, es decir, el uso que se hace de los resultados evaluativos en cada caso. (De la Orden, 1982: 53)

Es decir, la finalidad de la evaluación en el primer caso es mejorar el proceso didáctico mientras que se produce y en el segundo constituye una acreditación sancionada con una calificación y tiene, por lo tanto, un carácter marcadamente selectivo.

Evaluación normativa, criterial y personalizada. Además de los criterios de clasificación enunciados anteriormente, cabe establecer una nueva modalidad, basándonos en la referencia con respecto a la cual se comparan los datos obtenidos de la evaluación. Según Pérez Juste (1995: 75) la distinción entre evaluación basada en normas o pautas de normalidad y en criterios arranca de R. Glasser.

Si se trata de establecer una comparación entre los datos obtenidos por el alumno y su grupo de referencia, estaríamos ante el tipo de evaluación denominado por Rodríguez Diéguez (1980: 196) “con referencia a la norma”, el cual “presenta el inconveniente de que el carácter comparativo de la norma hace reposar la discriminación entre el aprobado y el suspenso en datos ajenos al rendimiento concreto del alumno”. Para evitar el desajuste que supone la evaluación referida a la norma, parece razonable establecer un criterio que haya sido fijado de antemano. Así pues, desde esta perspectiva, el punto de referencia sería el criterio previamente establecido. En este caso estaríamos en la denominada evaluación con referencia al criterio. Por consiguiente, mientras en el primer caso de la evaluación criterial el rendimiento del alumno se valora de manera absoluta, en el caso de la evaluación normativa la valoración es relativa y de carácter estadístico.

Casanova (1995: 69-71) conceptualiza los tipos de evaluación citados anteriormente incluyéndolos en la denominada “Evaluación nomotética”, cuyo normotipo o referente que se toma para evaluar es externo al sujeto/objeto valorado. Considera que la evaluación normativa es la que domina en la práctica en nuestro sistema de enseñanza comportando demasiados desajustes y efectos negativos, motivo por el cual considera “que este tipo de evaluación no resulta apropiada para nuestros fines, ya que carece de referencia válida y fiable tanto para la persona que se forma como para el profesorado que la valora.” (op. cit. p. 91) Frente a este tipo de evaluación, Casanova apunta por la evaluación criterial que “intenta corregir el fallo que plantea la evaluación normativa, y propone la fijación de unos criterios externos, bien formulados, concretos, claros...”. La clave de este tipo de evaluación hay que situarla según la autora que estudiamos en distinguir bien los objetivos de los criterios de evaluación, explicitando detalladamente estos últimos para verificar en qué medida se alcanza el objetivo que se pretende.

Finalmente señala que:

el criterio de evaluación, desde un punto de vista pedagógico será la pauta o norma mediante la cual se lleve a cabo la evaluación...De esta forma, aunque esté marcado un nivel concreto de consecución, el profesorado lo podrá contextualizar autónomamente al ritmo y estilo de aprendizaje de cada sujeto y acompañarlo en función de sus peculiaridades. (Ibid.: 91)

Rodríguez Diéguez (1980: 196-197) señala un tercer tipo de evaluación que él denomina “evaluación con referencia personalizada”. En este tipo de evaluación la valoración del rendimiento del alumno se realiza de acuerdo con sus capacidades.

En esta misma perspectiva García Hoz y Pérez Juste señalan que se toma a la persona como norma de sí mismo, de forma que el progreso consistirá justamente en el acercamiento a las metas particulares adecuadas a su situación de partida y a sus características. La evaluación en el marco personalizado debe llevar a que logros que merecen la valoración de satisfactorios para unos, puedan ser claramente insatisfactorios para otros, incluso siendo estos objetivamente superiores a aquellos. (García Hoz y Pérez Juste, 1984: 67)

Como vemos este tipo de evaluación que bien pudiera encajar como una caracterización particular de la evaluación formativa, supone un avance notable ya que descende hacia un tipo de enseñanza individualizada, valorando el progreso de cada alumno con respecto a su rendimiento previo, siendo este aspecto el que mejor encaja con los actuales presupuestos de la psicología evolutiva y del aprendizaje.

Otras modalidades de evaluación son *la autoevaluación, la coevaluación, la heteroevaluación y la evaluación formadora.*

Empezaremos analizando las diferencias conceptuales entre los denominados modelos de evaluación cuantitativos y cualitativos. La evaluación cuantitativa viene asociada a la idea de dotar de rigor y objetividad a aquello que se pretende evaluar. Normalmente hace referencia a

procesos ya acabados, en los que se desea conocer el resultado obtenido. Este tipo de evaluación suele operar con métodos estadísticos, lo que de algún modo garantiza una pretendida objetividad a la hora de interpretar los datos. Este tipo de evaluación encaja con el modelo curricular tecnológico en el que los objetivos se formulan de forma operativa reflejando conductas observables, medibles y cuantificables y convirtiéndose en criterios de evaluación. Sin embargo, dada la complejidad del proceso educativo a veces se hace necesario recurrir a otro tipo de estimaciones más globalizadoras que intenten explicar las posibles disfunciones de un sistema a partir de la observación sistemática de los procesos objeto de estudio. La evaluación en este caso no se confundiría con medida como en el modelo anterior, sino con una valoración cualitativa de carácter flexible, que afecta no sólo a los productos, sino también a los procesos que llevan a ellos.

De lo que se trataría es de establecer una adecuada síntesis entre los procedimientos de medida de carácter cuantitativo y de los procedimientos de observación de naturaleza cualitativa y descriptiva. En este sentido, autores como Rodríguez Diéguez (1990) son partidarios de una postura ecléctica que trate de aunar las ventajas de los modelos cuantitativos y cualitativos. No hay que perder de vista que al ser la evaluación un proceso integral, abarca todas las dimensiones de la personalidad del alumno y del grupo/clase con lo que ello supone de complejidad, a la hora de valorar actitudes y valores, aspectos éstos difícilmente medibles en educación desde un modelo cuantitativo.

Si estimamos los procesos de evaluación desde la perspectiva de sus agentes, encontramos tres tipos claramente definidos: *la autoevaluación*, *la coevaluación* y *la heteroevaluación*. La *autoevaluación* surge como la necesidad ineludible de poner al alumno en situación de tomar decisiones acerca de su propio aprendizaje. Si desde los presupuestos de la moderna pedagogía se postula por un tipo de evaluación activa y participativa, necesariamente estamos abriendo camino para implicar al alumno en la toma de decisiones, favoreciendo de esta manera su autonomía y convirtiéndole en el principal agente de su formación. Así pues, si planteamos un aprendizaje de estas características apoyando un aprendizaje activo en el que el sujeto tiene la iniciativa y puede desarrollar sus capacidades, se hace necesario plantear la autoevaluación que consiste en la implicación activa del alumno en la valoración de su trabajo y rendimiento.

El aprender a autoobservarse y examinar el trabajo continuo debería ser una práctica obligada en el quehacer educativo, siempre y cuando esto se realice con rigor y seriedad, ayudando al alumno a superar ciertas dificultades, tales como la pura subjetividad, o el desconocimiento por su falta de madurez; de este modo estaremos contribuyendo a que el alumno aprenda a conocerse a sí mismo con sus posibilidades y limitaciones, y a establecer juicios de valor en función de ellas. No hay que olvidar que el alumno no puede trabajar constantemente con el profesor y que la toma de decisiones desde la autonomía requiere un aprendizaje gradual como experiencia obligada de la que habrá de servirse una vez terminada la escolaridad. Desde la perspectiva de una educación personalizada entendemos que la valoración del alumno de su propio trabajo se revela como un elemento capital para implicar al propio alumno en la responsabilidad de su aprendizaje, el cual ha de entenderse, en primer lugar, como un elemento para que ellos mismos se conozcan, para que acepten sus limitaciones, y desarrollen sus capacidades...Este conocimiento previo de sí mismo es el mejor fundamento para la autoevaluación de los escolares y, por supuesto, para motivar el aprendizaje de acuerdo con sus posibilidades, intereses y experiencias del alumno (García Hoz, 1970, cap. IV, 3).

La *coevaluación* o evaluación mixta supone la evaluación conjunta del profesor y el alumno de una actividad o un trabajo determinado. Existen distintos procedimientos que se pueden aplicar a título individual o de grupo pero en el fondo el valor que subyace en este tipo de práctica es el permitir que tanto alumnos como profesor juzguen acerca de las realizaciones de ambos, ello abarcaría la totalidad de los elementos que intervienen en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la idoneidad de las actividades propuestas, o la participación de los alumnos, hasta los objetivos alcanzados, o la insuficiencia de medios y recursos materiales. De cualquier forma, algo sobre lo que conviene insistir es que en la práctica de este tipo de evaluación ha de garantizarse la rentabilidad, de manera que este tipo de análisis se realicen de forma gradual y

progresiva, iniciándose a través de valoraciones que resalten los aspectos positivos del trabajo, para ir introduciendo más adelante aspectos más críticos. En todo caso, hay que evitar que el alumno trate de evaluar demasiadas cosas a un tiempo hasta que haya adquirido la suficiente destreza y sean capaces de juzgar adecuadamente por sí solos con un mínimo de garantía.

La *heteroevaluación* es la práctica de referencia habitual que realiza el profesor con los alumnos, y consiste en la valoración del rendimiento escolar que de éste hace, alguien distinto al propio alumno. De la importancia que tiene la evaluación dentro de la enseñanza se hace necesario insistir, en nuestra opinión, en el rigor y la objetividad, a lo largo del proceso, evitando la improvisación. Si tuviéramos que resumir, apostaríamos por un tipo de evaluación formativa y continua que ponga de manifiesto el aprendizaje de los alumnos a lo largo del proceso de enseñanza a través de un amplio abanico de pruebas, por medio de las cuales se va haciendo una observación del alumno en la que se identifican los fallos que tiene el aprendizaje y los factores causantes de los mismos, lo que conduce a tomar las decisiones oportunas.

En cualquier caso, para favorecer una práctica de evaluación participativa y objetiva se hace necesario fijar claramente los objetivos que se quieren evaluar, insistiendo en que el alumno tenga conocimiento de los mismos. Por otra parte, la metodología que se ha empleado en el proceso de enseñanza ha de ser coherente con aquello que se quiere evaluar. La evaluación así entendida constituye un instrumento al servicio de la formación integral del alumno. En este marco hay que situar lo que se entiende, actualmente, como *evaluación formadora* (Nunziati, 1990). Dicho concepto se utiliza para referirse a aquella evaluación en la que la responsabilidad de la regulación recae en el propio alumnado. Mientras que la evaluación formativa se centra en acciones que realiza el profesorado, en cambio, en la evaluación formadora se pretende que sea el propio alumno quien detecte sus errores, reconozca por qué los comete y encuentre sus propios caminos de mejora (con la ayuda del profesorado y los compañeros).

Según Bordás y Cabrera (2001) la evaluación formadora se concibe como la evaluación que surge de la reflexión del propio estudiante para mejorar su aprendizaje. El peso específico de esta evaluación recae sobre el estudiante a quien se acostumbra así a que valore sus propias necesidades.

Si la evaluación formativa es una respuesta a la iniciativa docente, se centra en la intervención del profesor, tanto en la información facilitada como en la recogida de información, la *evaluación formadora* arranca del propio discente; esto es, se fundamenta en el autoaprendizaje; la evaluación formativa es una respuesta a la iniciativa docente, mientras que la *evaluación formadora* responde a la iniciativa del discente. La actuación docente de enseñar no garantiza el aprendizaje, sino que es un facilitador del mismo mientras que el autoaprendizaje lleva implícito en su naturaleza la consecución del mismo. El aprendizaje está garantizado porque surge del propio sujeto, la reflexión o valoración que hace de sí mismo el sujeto tiene garantía de ser positiva, cosa que no siempre ocurre cuando viene desde fuera. La evaluación formadora proviene desde dentro. (Bordás y Cabrera, 2001: 31)

4.8.4 Instrumentos de evaluación

Varias son las clasificaciones que podemos encontrar de las distintas técnicas de evaluación. Todas ellas suelen caracterizarse por centrar la atención sobre alguna de las partes en detrimento de las restantes. Como regla general, en el ámbito pedagógico se ha pensado en confirmar prioritariamente las pruebas que provocan respuestas pertenecientes al campo cognoscitivo (conocimientos y capacidades intelectuales, marginando otros instrumentos que pueden usarse para comprobar el logro de los objetivos del área que contempla los contenidos referentes a las actitudes. El objetivo de cada evaluación y la situación en que ha de realizarse son los que determinaran el tipo y características más apropiadas del instrumento que se va a utilizar. La amplitud de objetivos deseados en todo el proceso educativo supone gran variedad de instrumentos y situaciones apropiadas de evaluación. Para evaluar unos objetivos bastara con la observación

sistemática del docente, otros exigirán la confección cuidadosa de pruebas objetivas, y otros en fin, requerirán la utilización de instrumentos distintos y su comprobación en situaciones variadas.

En general podemos hablar fundamentalmente de dos grandes **tipos de evaluación**: subjetiva y objetiva; y de dos **técnicas de medición**: cuantitativas y cualitativas.

- La evaluación **subjetiva** es aquella que depende de forma prioritaria del juicio del profesor y se basa generalmente en su experiencia personal, que puede verse influida por factores emocionales.

- La evaluación **objetiva** es la que resulta de la utilización de las pruebas mensurables o cuantificables previamente elaboradas. El juicio del profesor no puede alterar los resultados.

Hoy en día se tiende a utilizar en lo posible la evaluación de tipo objetivo, pero dadas las dificultades que entraña la evaluación de algunos aspectos educativos, es imprescindible la combinación de ambos tipos.

- Se considera técnica **cuantitativa** a aquella que se basa en una escala de medida que permite cuantificar, de manera absoluta, una característica particular de la entidad evaluada. En consecuencia, una técnica de medición cuantitativa es considerada objetiva, puesto que el examinador no ejerce ninguna influencia ni sobre la escala de medición ni sobre el resultado. Las técnicas de medición cuantitativas conducen siempre a resultados cuantitativos; éstos pueden expresarse posteriormente mediante una escala cualitativa como, por ejemplo; insuficiente, suficiente, bien, notable, excelente.

- Las **técnicas** cualitativas por su parte pueden conducir a resultados cuantitativos o cualitativos, pues la escala elegida no hace más que reflejar el pensamiento del examinador.

La utilización de cualquiera de estos tipos de evaluación y técnicas de medición debe proporcionar un conocimiento continuo y adecuado del grado de aprendizaje que se va alcanzando según los objetivos previstos y los contenidos trabajados.

A continuación, presentamos una clasificación general de los procedimientos e instrumentos de evaluación.

PROCEDIMIENTOS DE OBSERVACIÓN

El elevado número de aspectos que debemos tener en cuenta para la acertada valoración del alumno y la imposibilidad de medir buena parte de ellos hace imprescindible el uso de la observación. Por mucha perfección que adquieran las técnicas de medición, la observación seguirá siendo un instrumento indispensable de la evaluación. Algunas actividades no se prestan a ser evaluadas según criterios estrictamente objetivos, y requieren de nuevos instrumentos susceptibles de descubrir y mejorar determinadas habilidades y destrezas. En este contexto la observación juega un papel decisivo. La observación realizada debe ser:

- **Planificada**: realizada en función de un objetivo definido, buscando los hechos significativos en el trabajo y el comportamiento del alumno.
- **Sistemática**: los resultados son más fiables cuando han sido comprobados en diferentes días y situaciones.
- **Lo más completa posible**: ha de tender a abarcar todos los aspectos que influyen en el aprendizaje, aptitudes, actitudes, conductas, intereses, ritmo y técnicas de trabajo, etc.
- **Registrable y registrada**: es una temeridad confiar a nuestra memoria lo observado; cualquier juicio emitido fiándonos de nuestra memoria y experiencia resultara arriesgado.

OBSERVACION DIRECTA. PROCEDIMIENTOS DE APRECIACIÓN (SIN CATEGORIAS PREVIAS)

Principalmente constituida por las impresiones personales del profesor respecto al alumno. Estudia al educando como sujeto activo de su formación durante el proceso educativo. Este método intenta referir detalladamente la conducta de los alumnos en circunstancias que se presentan de un modo casi natural. Los factores para cuya evaluación instrumento básico es la observación del profesor son el ámbito actitudinal y procedimental.

- **Registro anecdótico.** Es el instrumento menos estructurado y sistemático para registrar observaciones. Consiste en una breve descripción de algún comportamiento que pudiera parecer importante para la evaluación: se anota con detalle diversos acontecimientos que parecen significativos al profesor. Atendiendo a estas anécdotas, el evaluador efectúa un juicio del individuo en relación con algún aspecto dado del programa de evaluación previsto. Por su carácter suplementario, puede ser utilizado en la fase de interpretación de otros resultados que el profesor cree significativos. La utilización de este tipo de instrumentos queda limitada por el tiempo y dedicación que requiere del profesor, así como por el número de alumnos.

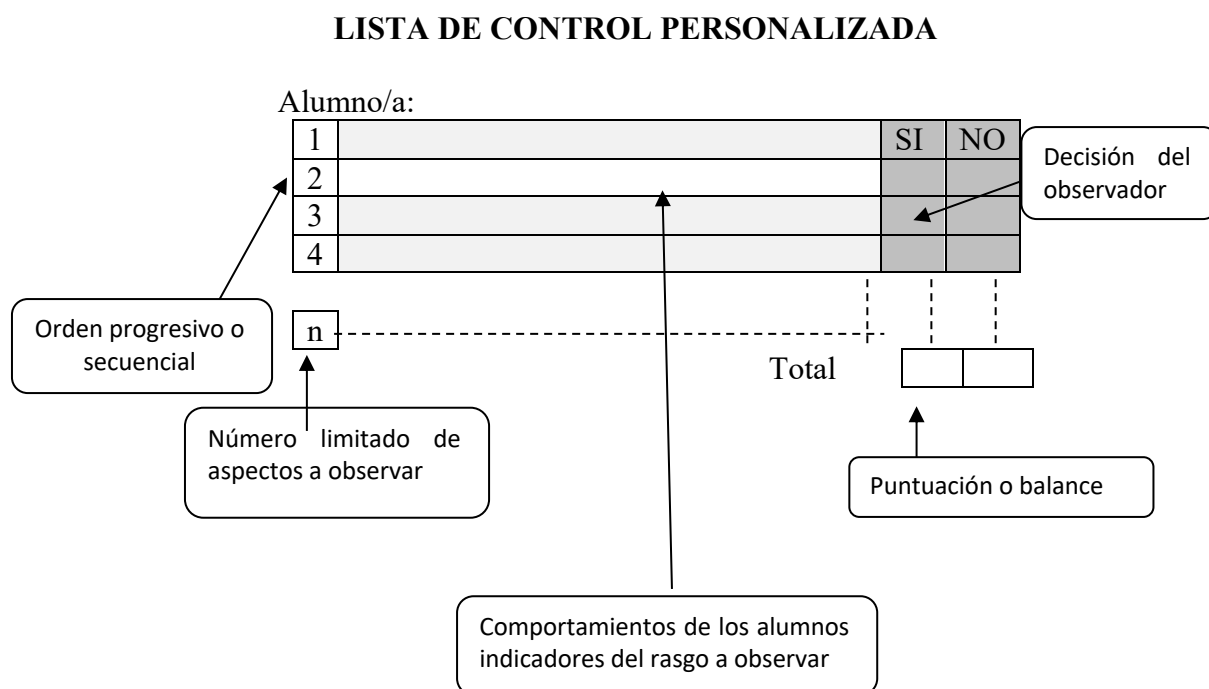
OBSERVACIÓN INDIRECTA. PROCEDIMIENTOS DE APRECIACIÓN (SIN CATEGORÍAS PREVIAS)

- **Listas de control**

Se trata de series de frases que expresan conductas positivas o negativas, secuencias de acciones, etc., ante las cuales el examinador señalara su ausencia o su presencia, como resultado de su atenta observación. Ponen de manifiesto la aparición o no de una capacidad, habilidad o destreza, y por tanto pueden reducirse a acciones muy específicas.

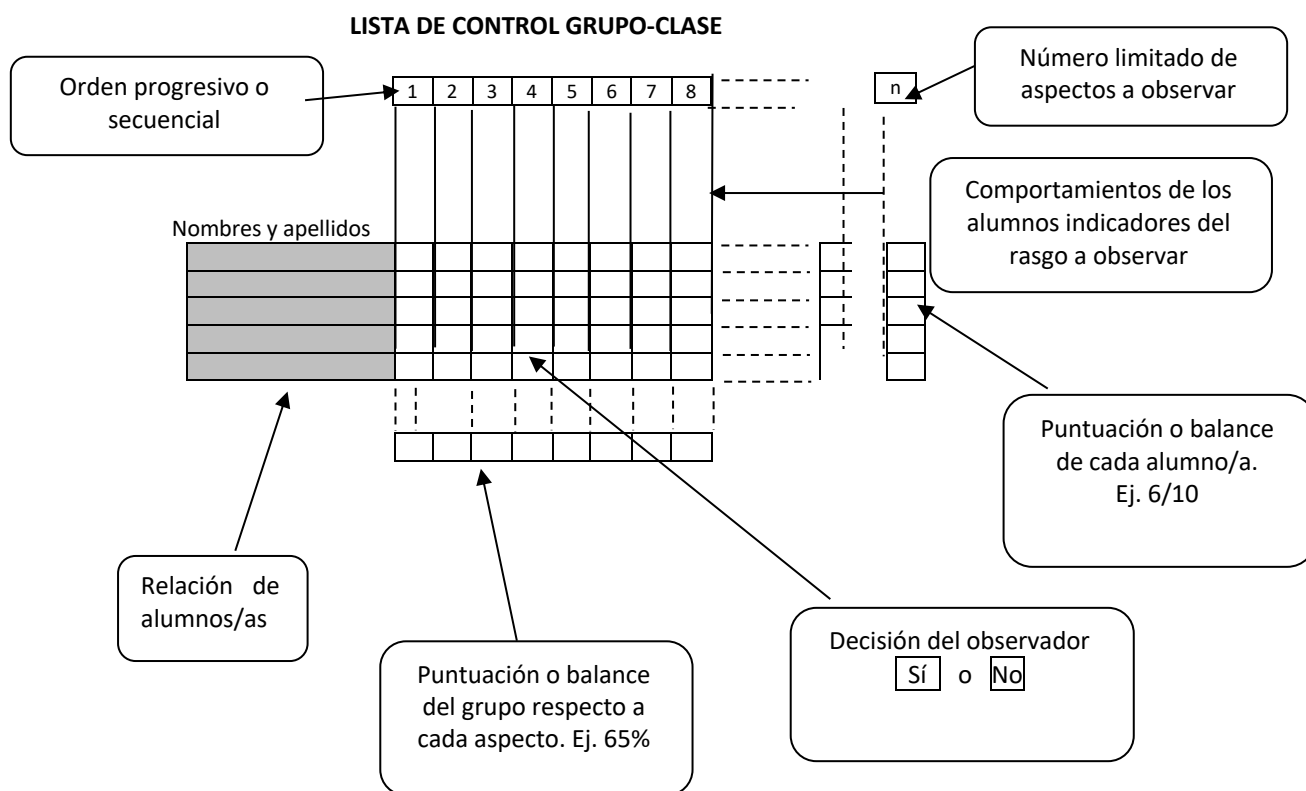
Exigen únicamente un sencillo juicio, “sí o no”, es decir, manifestaciones positivas o negativas del aspecto observado, sin añadir a esta constatación ninguna apreciación cualitativa.

Figura 11: Modelo de lista de control personalizada



Fuente: Elaboración propia

Figura 12: Modelo de lista de control grupo-clase



Fuente: Elaboración propia.

- **Escalas de clasificación**

Superan la eficacia de las listas de control porque exigen que el profesor que observa no se fije sólo en la realización u omisión de una tarea, sino que además ha de valorar esa operación emitiendo un juicio. Las escalas son un continuo que permiten situar al individuo en relación con el grado de desarrollo de la característica buscada.

En este tipo de escalas hay que distinguir entre escala ordinal o cualitativa, escala numérica, escala gráfica y escala descriptiva.

1. **Escalas ordinales o cualitativas:** el profesor determina el nivel de aprendizaje logrado, no poseen ni cero ni máximo, los intervalos no tienen la misma dimensión; sirven para ordenar a los alumnos según la prueba. Es frecuente utilizar escalas entre cinco o siete puntos. De una manera general, se efectúa la evaluación según los siguientes baremos:

1. Muy deficiente.
2. Insuficiente.
3. Bien.
4. Muy bien.
5. Excelente.

Figura 13: Modelo de escalas ordinales

Ejemplo:

ESCALAS ORDINALES

Capacidades
que se
observan

		1	2	3	4	5
1						
2						
3						
4						
5						
						TOTAL

Niveles de
competencia

Señalización
del nivel
conseguido

Número de
capacidades a
observar

Nivel mínimo

Anotación de
los puntos
obtenidos

2. Escalas numéricas: poseen un 0 y un 10 y los intervalos son idénticos.

3. Escalas gráficas: el profesor señala en una gráfica el grado en que se encuentra según sus observaciones, el aspecto que se pretende evaluar. El rasgo o característica es seguido por una línea horizontal sobre la cual se señala la categoría advertida por el observador.

Figura 14: Modelos de escalas gráficas
Ejemplo

¿Atiende a las explicaciones del profesor?				
0	1	2	3	4
Nunca	Pocas veces	A veces	Generalmente	siempre

¿Es puntual en su asistencia?				
0	1	2	3	4
Nunca	Pocas veces	A veces	Generalmente	siempre

ESCALAS GRAFICAS

Capacidades que se observan						
1		siempre	generalmente	a veces	pocas veces	nunca
2		Siempre	generalmente	a veces	pocas veces	nunca
3		Siempre	generalmente	a veces	pocas veces	nunca
4		Siempre	generalmente	a veces	pocas veces	nunca
5		Siempre	generalmente	a veces	pocas veces	nunca

Número de capacidades a observar

Descripción de la actuación que caracteriza ese nivel

Fuente: Elaboración propia

4. Escalas descriptivas: consisten en breves descripciones en forma muy concisa y exacta sobre el aspecto o categoría observado. El profesor señala la posición del alumno con relación a la descripción de ese rasgo.

Persiguen reducir la subjetividad al juzgar comportamientos complejos difíciles de evaluar por procedimientos objetivos. Para ello, se deben eliminar los factores de discordancia entre los evaluadores, consecuencia de la imprecisión para clasificar a los alumnos en los distintos grados de la escala. Así, es probable que una misma nota de dos profesores que juzgan a un grupo de alumnos sin ponerse previamente de acuerdo, no refleje exigencias idénticas (esto sucede en las escalas ordinales). Las escalas descriptivas intentan paliar este margen de interpretación exigiendo una definición del objeto de evaluación y de los grados de consecución.

Figura 15: Modelo de escalas descriptivas

ESCALAS DESCRIPTIVAS							Niveles de competencia
Capacidades que se observan		NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4	NIVEL 5	
1	EXPRESIÓN ESCRITA	Escribe frases sencillas y aisladas	Escribe frases sencillas con conectores	Escribe textos sencillos cohesionados	Escribe textos detallados con variedad de temas	Escribe textos complejos y bien estructurados	Descripción de la actuación que caracteriza ese nivel
2							
3							
4							
5							
						TOTAL	Anotación de los puntos obtenidos
Número de capacidades a observar		Nivel mínimo					

Fuente: Elaboración propia

4.8.5 Aspectos generales en torno a la evaluación de las lenguas extranjeras.

La evolución del concepto de evaluación en lenguas extranjeras discurre paralelamente en su devenir histórico con el desarrollo de los métodos didácticos y las corrientes educativas en general. En este sentido con el apogeo del estructuralismo en los años 60, encontramos una correspondencia directa en el diseño de “pruebas de elementos discretos” en las que se evalúa si el alumno conoce las estructuras que se le han enseñado y cuyo fundamento hay que situarlas en una concepción del lenguaje a base de niveles o componentes lingüísticos y cada componente con sus unidades mínimas. Del mismo modo, con los métodos tradicionales de gramática-traducción se valoraba especialmente la corrección tanto en el dominio de la gramática como de la correspondiente traducción directa e inversa. No olvidemos que los estudios de lenguas extranjeras, en los siglos XVIII y XIX, mantenían en gran parte la estructura del estudio de las lenguas clásicas, basados principalmente en el dominio de la gramática, la mayoría de las veces de tipo memorístico, de la traducción directa e inversa o composición y de la literatura.

Cuando los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras fueron evolucionando a una implicación más directa con la lengua real y no la literaria, así como a los aspectos de la comunicación oral como meta principal, aparecen las pruebas de expresión oral y escrita en las que se evalúa si el alumno conoce las estructuras que se le han enseñado y utiliza la morfología adecuadamente. Aunque este tipo de pruebas no han perdido todo su valor, en la actualidad se apuesta más bien por un tipo de pruebas de carácter integral y globalizador, en las que se utiliza la lengua como medio real de comunicación. De lo que se trataría es de utilizar criterios de evaluación de acuerdo con los objetivos y metodología empleados, de tal manera que, si nuestro objetivo está en línea con una metodología de corte comunicativo, los instrumentos de evaluación

deberán ser diseñados en consonancia con dichos principios y no con propuestas de carácter gramatical, por citar algún caso. Hemos de tener en cuenta que, en la evaluación de lenguas extranjeras, en general, rigen los mismos principios que en cualquier evaluación. Es decir, por ejemplo, siempre será preferible la evaluación formativa o continua a la puramente sumativa y, en cualquier caso, las posturas integradoras de las tendencias cuantitativas y cualitativas, deben atenderse, dado que la clase de lengua extranjera, aun teniendo en cuenta la especificidad de la materia, se desarrolla también un proceso de enseñanza-aprendizaje y se implementa un currículum, como en cualquier otra materia.

Stern (1987: 368 y sig.) expone que la definición de aptitud en SL y su medida o evaluación dependen de las teorías lingüísticas subyacentes, de las interpretaciones de las características del alumno y del proceso de aprendizaje. Así, el test de aptitud de Symonds, de 1930, refleja las aproximaciones a la enseñanza de lenguas de la época, haciendo hincapié en la capacidad del alumno para manejar conceptos gramaticales y para traducir. Otros tests más recientes, como el MLAT (Modern Language Aptitude Test) de Carroll y Sapon (1959), el EMLAT (Elementary Modern Language Aptitude Test) de los mismos autores (1967), o el PLAB (Language Aptitude Battery) de Pimsleur (1966), reflejan una construcción más avanzada y también los principios audiolingüísticos de los 50 y los 60 (discriminación de sonidos, memorización, estructuras y capacidad inductiva de aprendizaje).

La influencia de la psicometría hace que los tests de lenguaje se hayan desarrollado como instrumentos prácticos para el pronóstico y el diagnóstico. En el primer caso, ayudan a hacer grupos homogéneos de alumnos y a seleccionarlos por sus potencialidades de aprendizaje. Con el diagnóstico, se pueden identificar los puntos fuertes y débiles del alumno con referencia a las tareas de aprender un idioma. Estos tests han sido y son aún, válidos en este aspecto práctico y también desde el punto de vista teórico, a la hora de ayudar a las investigaciones en el campo. A pesar de todo ello, seguimos viendo que la evaluación en SL, en determinados casos, sigue dependiendo demasiado de tests que valoran esos conocimientos aislados, que no tiene nada que ver con una “competencia comunicativa” global.

Actualmente, el concepto de *proficiency* es uno de los empleados para valorar el nivel de dominio de la lengua que tienen los estudiantes. Este término, que se puede traducir por pericia o habilidad, se puede considerar como meta y por tanto, ser definido en términos de objetivos. Éstos últimos pueden servir como criterios para evaluar dicha pericia o habilidad como “hechos” que pueden ser realizados por los individuos o grupos de discentes. Una vez especificado este concepto de pericia o habilidad, se pueden establecer relaciones con los demás elementos de la enseñanza-aprendizaje: contexto, características del alumno, condiciones y proceso de aprendizaje.

Stern (1987: 341 y sig.) estudia el concepto de *proficiency* y las implicaciones que tiene para la evaluación en SL.

En primer lugar, el autor señala que en esta habilidad lingüística, puede haber diversos grados de pericia, desde cero hasta el bilingüismo pleno, y por ello es posible, sobre la base del conocimiento práctico de los alumnos en diferentes etapas, definir dichas etapas o niveles de conocimiento como escalas apropiadas para propósitos específicos. Una de las escalas de este tipo más conocidas es el FSI, (Foreign Service Institute, U.S.A.), que distingue cinco niveles: 1) elemental; 2) conocimiento limitado de trabajo; 3) conocimiento mínimo profesional; 4) conocimiento pleno profesional y 5) conocimiento equivalente al de un nativo o bilingüismo pleno. Estos niveles están descritos en relación a la posibilidad de comunicación y referidos a criterios lingüísticos (Trim, 1978). Este tipo de escalas o niveles suelen estar divididos en los aspectos comunicativos referidos a la comprensión oral y escrita y a la expresión oral y escrita, lo que permite especificaciones exactas en cuanto al nivel alcanzado en cada aspecto por los sujetos, tanto para las necesidades de clasificación de las instituciones, como para la autoevaluación de los estudiantes.

El conocimiento de la LE medido por los tests estandarizados, tales como el MLA Cooperative Tests o el IEA french Test (Carroll, 1975) y el IEA English Tests (Lewis y Massad,

1975), representan lo que se supone que deben saber los estudiantes en la escuela o en la universidad. Pero este tipo de tests recibe la crítica de que representa lo que se enseña en las instituciones y que el *proficiency* es un concepto más amplio. Este es el fallo de los tests, como expresa Cummins (1979, 1980). Realmente, los tests evalúan lo que se puede enseñar académicamente, por ejemplo, la gramática y el vocabulario de una lengua, pero no son tan válidos en otros aspectos, como pueden ser los componentes comunicativos y creativos. En este sentido, los estudios de Morrow (1979), Oller (1979), y Carroll (1980), entre otros, están encaminados al desarrollo de tests de tipo comunicativo.

Stern (op. cit.: 437 y sig.) incluye la evaluación en su acercamiento a la enseñanza-aprendizaje de SL en la teoría del currículum y la analiza considerando que la evaluación es comprobar si la enseñanza alcanza sus objetivos y expresa que supone una planificación previa. De su análisis se deduce que se refiere principalmente a una evaluación del producto. El autor considera evaluación a toda valoración que se realice del trabajo del alumno, desde la informal que suponen las manifestaciones personales del profesor (como puedan ser movimientos aprobatorios de la cabeza) y la autoevaluación que hace el alumno intuitivamente de su propio trabajo, hasta la formal que incluye los tests realizados por el mismo profesor, los tests estándar, los exámenes internos o externos de las instituciones y toda la instrumentación posible en estos casos, incluyendo las entrevistas y la observación. En todas estas pruebas se pueden apreciar aspectos positivos y negativos. Son, en cierta manera, muy reduccionistas en el sentido de que se limitan, sobre todo en las respuestas cerradas, a comprobar si el alumno ha adquirido determinadas destrezas, muy concretas. Éste es uno de los fallos que detecta Stern en su estudio de los tests. Aun cuando un alumno respondiera con perfección a estas pruebas, de ello no se deduce su capacidad de comunicación. Esto sólo se podría evaluar, si viéramos al alumno en una necesidad auténtica de dicha comunicación. Entonces se comprobaría cómo usa esas destrezas que le hemos enseñado y de qué sistemas se valdría para obtener una comunicación adecuada a su necesidad. En cambio, sí son muy valiosas cuando se trata de evaluar el dominio de las bases lingüísticas que el alumno va adquiriendo.

Con independencia de la aplicación y utilidad de los tests, así como de otro tipo de evaluaciones realizadas por parte del profesor, desde los presupuestos metodológicos más recientes en la Didáctica de las lenguas extranjeras, se apuesta por privilegiar el autoaprendizaje y consiguientemente la autoevaluación del alumno.

Según Raasch:

La autoevaluación no es más que la comparación entre los objetivos de aprendizaje y el resultado obtenido”. En cualquier caso, la autoevaluación debe servir al profesor “para insistir sobre puntos en los que el alumno tenga mayor dificultad, informar a éste de lo que sabe en caso de que ignore sus aptitudes reales, ayudarle a definir los niveles de conocimientos en caso de que no sepa autoevaluarse convenientemente. (Raasch, 1979: 63)

Como señala Cortés:

La autoevaluación insta al alumno a reflexionar sobre el proceso instructivo, visto desde su propia óptica ; le ayuda a elevar a un plano (más) consciente los objetivos del curso, sus técnicas de aprendizaje, sus logros y lagunas, etc. Todo ello, junto con el hecho de que se le confie parte de la responsabilidad de valorar su propia labor, es previsible que redunde en beneficio de su motivación. (Cortés, 2000 : 208)

Así pues, como hemos visto, se hace necesario conjugar las dos modalidades de evaluación indicadas por lo que ello supone de rentabilidad y eficacia en el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje.

4.8.6 La evaluación en la enseñanza de las lenguas extranjeras

Como premisa inicial debemos decir que la evaluación de una lengua extranjera no debe constituir un fin en sí misma, sino el medio por el cual el profesor puede apreciar el progreso del alumno y el de su propia labor docente. Así mismo, quisiéramos señalar el hecho de que el modo de evaluar ha de ajustarse lo más estrictamente posible a los objetivos del programa, así como al enfoque y la metodología aplicables en el aula.

Por tanto, la evaluación de la lengua extranjera deberá incidir no sólo sobre el aprendizaje de los alumnos, sino que también lo hará sobre los diferentes elementos de la práctica docente. Así pues, la evaluación actúa como incentivo para profesores y alumnos por igual ya que ambos deberán llevar a cabo las modificaciones necesarias para mejorar su competencia en relación con los resultados obtenidos.

En cuanto a la especificidad de la evaluación lingüística, si enunciamos como premisas de trabajo las hipótesis siguientes:

1. El aprendizaje de una lengua extranjera tiene como objetivo principal el dotar al alumno de un instrumento de comunicación de tal manera que pueda servirse de él en situaciones reales de comunicación.

2. La evaluación tiene como objetivo principal verificar en qué medida el aprendizaje ha sido alcanzado; entonces llegaremos lógicamente a la siguiente conclusión:

La evaluación tiene como objetivo principal verificar en qué medida el alumno será capaz de utilizar la lengua aprendida en situaciones reales de comunicación.

Queda claro que el objeto hacia el que apunta la evaluación hace referencia al conocimiento del uso que puede hacerse de la lengua tanto verbalmente como por escrito. En este sentido se trataría de diseñar una serie de pruebas específicas en relación directa con las cuatro destrezas lingüísticas clásicas (expresión y comprensión oral y comprensión y expresión escrita) dotadas del mayor rigor y validez e intentando de algún modo superar el escollo que supone medir en sentido estricto cualquier competencia lingüística sin contar con un instrumento patrón de medida, dado que por otra parte no se puede conocer con exactitud dónde comienza o dónde acaba un nivel de competencia y, por otra parte, el sujeto de aprendizaje los alumnos se encuentran inmersos en un proceso dinámico y en continua evolución.

Por otra parte, quisiéramos subrayar que la evaluación de una lengua extranjera no se refiere exclusivamente a la competencia o el dominio de la lengua, sino que abarca todo un conjunto de variables que se han de tomar en consideración. A este respecto, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* es suficientemente explícito cuando señala que:

Toda medición o valoración es una forma de evaluación, pero en un programa de lenguas se evalúan aspectos, no propiamente del dominio lingüístico, como la eficacia de métodos y materiales concretos, el tipo y calidad del discurso producido a lo largo del programa, la satisfacción del alumno y el profesor, la eficacia de la enseñanza, etc. (MCER, 2002: 177)

En la actualidad, gran parte del profesorado de lenguas extranjeras utiliza mayoritariamente en sus clases un enfoque comunicativo, lo que implica, en cierta medida, poner el acento en una práctica negociada del aprendizaje con el alumnado, permitiendo el desarrollo de estrategias diferenciadas, tanto en el aula como fuera de ella. Teniendo como referencia dicha negociación, podemos formular algunos objetivos generales sobre la práctica reflexiva de la enseñanza:

- Ser competentes en el uso del lenguaje
- Ser conscientes de la cultura extranjera y estar abiertos a ella
- Ser capaces de aprender y participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollar estrategias de cooperación y responsabilidad para la interacción en el aula.

Si consideramos que todos estos objetivos están enfocados a la necesidad de autonomía y a la propia orientación de la enseñanza de los alumnos, descubriremos el papel tan importante que juega la evaluación como instrumento facilitador de la práctica docente. En cualquier caso, de lo que se trataría es de fomentar prácticas evaluativas coherentes con el tipo de enseñanza

desarrollado en el aula. De ahí que el conjunto de pruebas utilizadas para la evaluación de las distintas destrezas, no constituyan per se un valor último y definitivo en el proceso de enseñanza. No hay que perder de vista que enseñar supone incidir beneficiosamente en el proceso de aprendizaje, realizando los reajustes necesarios con el fin de optimizar nuestra práctica docente. Habrá, pues, que apostar por desarrollar en nuestro alumnado la autonomía, revalorizando su participación en el aula y en las propias tareas evaluativas y, abandonar o dejar en un segundo plano, otro tipo de prácticas de carácter excluyente, cuya finalidad última es la de examinar - verificar el aprendizaje- o, lo que es lo mismo, considerar las pruebas de evaluación, no como una barrera insalvable, sino como un factor más dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

a) Evaluación formalizada

Al hablar de evaluación formalizada nos estamos refiriendo al conjunto de pruebas formales que conducen a la valoración de la adquisición de conocimientos o destrezas planteados como objetivo de la programación didáctica. Este tipo de pruebas podemos clasificarlas del siguiente modo:

- *Pruebas de nivel inicial:* se obtiene el nivel de conocimientos aportados de antemano por los alumnos para poder distribuirlos en grupos homogéneos. También permiten detectar errores comunes, carencias lingüísticas o cualquier tipo de necesidades que el profesor debe tener presentes para subsanarlas a lo largo del curso.
- *Pruebas de competencia:* permiten medir la capacidad lingüística general del alumno sin atenerse a ningún programa preestablecido. Sus resultados miden más la aptitud del alumno que los resultados cuantitativos tradicionales.
- *Pruebas de aptitud:* no se miden los conocimientos globales sino cómo se han alcanzado unos objetivos precisos programados al inicio del curso. Su rasgo distintivo es su adecuación y coherencia con la programación didáctica o diseño curricular correspondiente.
- *Pruebas de diagnóstico y de progreso:* estas pruebas son muy similares entre sí junto con las de aptitud. La prueba de diagnóstico se realiza al comienzo del proceso didáctico, para conocer si está en condiciones de desarrollarlo porque, dispone de los prerequisites que se necesitan, y así saber previamente la situación de acierto o dificultad en la que se va a encontrar posteriormente. Las pruebas de progreso tienen como finalidad evaluar los logros alcanzados a lo largo del curso y detectar las causas de determinados fallos o disfunciones en el aprendizaje en el transcurso del mismo.

b) Tipos de pruebas

Clasificaremos doblemente los tipos de pruebas siguiendo el siguiente esquema:

- Pruebas orales
- Pruebas escritas
 - Pruebas objetivas
 - Pruebas subjetivas
- Pruebas orales: Sirven para determinar el grado de conocimiento y manejo del lenguaje oral - expresión y comprensión – del alumno. Normalmente se desarrollan a través de entrevistas y audiciones bien por parte del profesor, bien a través de casetes.
- Pruebas escritas: Sirven para obtener información precisa de la comprensión y expresión escritas.
 - Pruebas objetivas: están destinadas a obtener un rápido conocimiento de la aptitud del alumno. Se trata bien de respuestas múltiples, ejercicios de emparejamiento y/o asociación de elementos (palabras, oraciones), contestación verdadero/falso, rellenar huecos, dar respuestas breves, dar una respuesta abierta o transformación de frases, por citar algún ejemplo. La calificación en este caso es objetiva y la corrección se realiza de un modo rápido; sin embargo, son las que requieren mayor esfuerzo y preparación por parte del profesor.

- Pruebas subjetivas o integrales: se basan en la redacción traducción o dictado, lo que hace de estas pruebas un buen mecanismo de control por parte del profesor en lo que a capacidad de análisis, ordenación, esquematización y creatividad del alumno se refieren. Estas pruebas son las que se adaptan más a la descripción global de la lengua. No requieren una especial preparación por lo que permiten adaptarse fácilmente a cualquier objetivo. La calificación en este tipo de pruebas se presta a mayor subjetividad que las anteriormente referidas.

En cualquier caso, en la intención de alcanzar una mayor objetividad en los procesos de evaluación de aprendizaje lingüístico y aumentar así la validez y la fiabilidad de las pruebas, el *Marco Europeo de Referencia* propone las siguientes actuaciones:

- Desarrollar una **especificación del contenido** de la evaluación, basada por ejemplo en un marco de referencia común al contexto de que se trate.
- Utilizar **valoraciones compartidas** para seleccionar el contenido y evaluar las actuaciones.
- Adoptar **procedimientos normalizados** respecto a la forma de realizar las evaluaciones.
- Proporcionar **claves definitivas de puntuación** para las pruebas indirectas y fundamentar las valoraciones de las pruebas directas sobre **criterios específicos definidos**.
- Exigir múltiples valoraciones y, en su caso, la ponderación de distintos factores.
- Realizar una **formación** adecuada en relación con las **directrices de evaluación**.
- Comprobar la calidad de la evaluación (validez, fiabilidad) **analizando los datos de evaluación**. (MCER, 2002: 189)

c) Tipos de pruebas referidas al área cognoscitiva y de destrezas:

1. Pruebas de comprensión oral.

Dependiendo del nivel de los alumnos, el grado de complejidad de las pruebas variará sustancialmente. De cualquier forma, en un primer nivel podríamos convenir que por medio de este tipo de pruebas se trata de evaluar la habilidad para comprender una conversación continua de tipo corriente sobre temas variados de la vida cotidiana.

Importa destacar desde un principio que esta destreza no constituye un fin en sí mismo, sino un medio para llegar a otro fin que puede ser la búsqueda de una información precisa, el deseo de satisfacer una curiosidad, la necesidad de informarse sobre un tema que nos interesa, el placer estético, el enriquecimiento de su cultura personal etc. La evaluación, como el aprendizaje de esta destreza, debe tener en cuenta esta infinita variedad de intenciones comunicativas que se esconden detrás del término comprensión. Por otra parte, conviene señalar tal y como señala Boixareu que las necesidades de comprensión son generalmente mayores que a nivel de expresión. Asimismo, resulta erróneo pensar

que un buen nivel de expresión presupone un buen nivel de comprensión. En la práctica oral no es cierto que uno sea capaz de comprender aquello que expresa, pues los modelos lingüísticos, en el discurso de los nativos, puede presentarse con una rapidez que impida la identificación auditiva y esto con las mismas unidades lingüísticas (*input*) con las que el sujeto es capaz de expresarse. (Boixareu, 1993: 92)

Para la evaluación de las destrezas receptivas, entre otras posibilidades señalamos las siguientes:

- a) A partir de un estímulo visual, escoger entre varias frases que han sido oídas una sola vez, aquella que mejor se ajusta a la situación presentada en la imagen.
- b) A partir de la audición de un texto, escoger entre varias frases enunciados que han sido oídos una sola vez aquel que mejor se ajuste, a los diálogos o a los textos oídos.
- c) Llevar a cabo instrucciones a partir de la audición de una grabación o del propio profesor. La tarea que se tiene que realizar puede ser muy variada: hacer un dibujo, ordenar objetos, etc.
- d) Pruebas de elección múltiple. Completar textos con lagunas.

e) Pruebas de elección múltiple. Corregir los mensajes orales formulados, contabilizando los errores.

f) Se ofrece la grabación de conversaciones cortas para que los alumnos interpreten distintos elementos de su contexto como pueden ser las personas que toman parte en la conversación el lugar en que esta ocurre y el tema del que se habla.

Algunos autores como Ceular Fuentes de la Rosa (1980:47) recogen en este apartado los componentes lingüísticos clásicos parcelados en fonética, vocabulario y estructuras gramaticales.

En el caso de la fonética encontramos entre otras las siguientes propuestas:

Tests de discriminación de sonidos:

a) sonidos aislados. La forma más sencilla de un test de discriminación de sonidos es la siguiente: se agrupan los sonidos por partes o de tres en tres y se numeran. Una vez numerados se hace que los escuchen y a continuación se les pregunta el número correspondiente al sonido que han oído.

Este mismo tipo de prueba se puede confeccionar incluyendo en palabras los sonidos que queremos controlar. Para ello se pueden agrupar las palabras de dos en dos, atendiendo a aquellos fonemas que crean dificultades por contraste, de manera que cada una se diferencia de la otra, sólo en un sonido, en el que queremos controlar.

b) Comprobación de sonidos y símbolos fonéticos. La respuesta idónea sería proponer a los alumnos un sonido aislado o una palabra que lo contenga y pedirle la transcripción con dibujos. Este tipo de prueba es una variante de las anteriores. Una vez oída cada frase, los alumnos que tendrán los dibujos correspondientes a las frases orales, señalarán sobre dichos dibujos el número de la frase que le corresponde a cada uno. Incluso puede dárseles una sola ilustración y el alumno dirá si la que corresponde a la ilustración ha sido oída en primer o segundo lugar. Cuando el vocabulario es abstracto, o el significado de la frase es difícil de reproducir en imagen, los alumnos pueden decir simplemente lo que han entendido, por orden, en ambos casos. Deben decirlo en su propia lengua materna ya que, si no, la prueba sería no sólo de comprensión oral, sino también de expresión oral.

Otro de los instrumentos que puede considerarse como un medio idóneo de comprensión oral es el dictado. Aunque, hay que tener en cuenta el hecho de que éste se considera “como forma de evaluación mixta, audición-transcripción, pero somos poco partidarios de esta práctica en una enseñanza comunicativa puesto que el ritmo de este ejercicio no corresponde a situaciones reales. Nos parece útil como estrategia, pero disfuncional como prueba evaluadora de unos objetivos comunicativos”. (Boixareu, 1993: 99).

Al margen de la propuesta tradicional, el profesor puede dar un texto con espacios en blanco para que los alumnos completen según escuchan la lectura. De esta forma se puede seleccionar el grado de dificultad para distintos alumnos o los aspectos de la lengua que se quieren evaluar en cada momento.

En cuanto al vocabulario existen distintos tipos de pruebas entre las que señalamos las siguientes:

Pruebas de elección múltiple. Este tipo de pruebas responde perfectamente al criterio de objetividad en la evaluación de la comprensión, son fáciles de construir al mismo tiempo y ofrecen la ventaja de una rápida corrección. Se proponen varios enunciados oralmente, a partir de los cuales se pide completar con aquellos vocablos entre los que se encuentra la respuesta correcta.

Otra posibilidad es pedir sinónimos o antónimos de las palabras que queremos controlar. Los dibujos y las láminas son también otro tipo de pruebas muy apropiado para evaluar el rendimiento desde el punto de vista del vocabulario, en los niveles elementales. Se propone que el alumno señale con una X en los objetos por los que se pregunta y que están representados en dibujos. Se deben incluir dos o tres dibujos más que los que se escucha con el fin de no facilitar el reconocimiento por eliminación.

Respecto a las estructuras gramaticales, se trata de verificar la comprensión a partir de una determinada tarea que se propone al alumno verbalmente. Se pueden utilizar láminas o dibujos que se corresponden con las estructuras adecuadas.

2. Pruebas de comprensión lectora.

Este tipo de evaluación pretende conocer la capacidad del alumno para entender un texto escrito. La forma más habitual de realizar este tipo de evaluación consiste en la presentación de un texto de mayor o menor grado de dificultad –según el nivel de los alumnos- a partir del cual los estudiantes han de contestar una serie de preguntas relativas al contenido del mismo. El planteamiento de estas preguntas puede ser del tipo frases de verdadero/falso, elección múltiple o preguntas sobre el contenido del texto. Siguiendo a Boixareu parece necesario subrayar que

La posible diferencia de objetivos a aplicar en las competencias orales, es mucho más obvia en el caso de las competencias escritas. Aquí sí que la producción (expresión) implica comprensión, puesto que hay una temporalidad que permite la vuelta atrás, la reflexión y el reconocimiento. En la lengua oral no siempre se comprende lo que se puede decir, mientras que en la lengua escrita siempre se comprende lo que se puede escribir. (Boixareu, 1993: 92)

Para la comprensión lectora se pueden utilizar las mismas técnicas que la que hemos empleado para la evaluación de la comprensión oral, con la diferencia de que la presentación del texto y de las preguntas se haga por escrito en vez de oralmente. La clásica prueba en la que se propone un texto sobre el que hacemos una serie de preguntas es siempre eficaz para saber si se ha entendido perfectamente. Este método es válido, pero es híbrido por las mismas razones que ya habían sido expuestas anteriormente.

Desde el punto de vista práctico y teniendo en cuenta, que tratamos de evaluar la habilidad para leer y comprender sin dificultad textos de carácter diverso sobre temas variados de la vida cotidiana, podríamos utilizar entre otros los siguientes medios de evaluación:

1. A partir de la lectura de varios textos de un determinado número de palabras -según nivel- escoger entre varios enunciados el que mejor responda a cada una de las preguntas planteadas en cada texto.

2. A partir de la lectura de un texto, de un determinado número de palabras -según nivel- y del que hemos extraído o mutilado previamente varias palabras, escoger entre algunas palabras propuestas aquella que mejor se ajuste a cada uno de los espacios vacíos a fin de completar adecuadamente el texto propuesto.

3. A partir de la lectura de un breve enunciado, escoger entre varios términos aquel que mejor corresponda al enunciado en cuestión.

4. Finalmente, otra posibilidad sería el diseño de pruebas encaminadas a saber cómo se organiza el contenido de un texto. El profesor puede entregarlo dividido en fragmentos desordenados para que los alumnos lo ordenen.

3. Pruebas para la evaluación de la expresión oral y escrita.

La evaluación de la expresión oral y escrita resulta ser más complicada que el resto de las destrezas. En el caso de la expresión escrita, hemos de tener en cuenta que la producción textual siempre refleja un grado de dificultad mayor que el aprendizaje pasivo de las distintas destrezas de comprensión. En la evaluación de esta destreza, se han de considerar factores tales como la corrección del texto y la claridad en su transmisión, proporcionando a los alumnos la información que les permita corregir los errores que han cometido. Según Patricia Martín, la evaluación de las pruebas de expresión escrita debe tener en cuenta los siguientes criterios:

- contenido: cumplimiento de la tarea, relevancia de la cuestión (si el tema es libre), desarrollo del tema, claridad, originalidad de pensamiento,
- organización: párrafos, puntuación, cohesión,
- precisión: control de vocabulario, ortografía,
- estilo: la riqueza de estructuras y vocabulario, evitación de calcos de la lengua materna,
- registro: elección del adecuado a la tarea. (Martín, 1999: 229)

En el caso de las pruebas para la evaluación de la expresión escrita, Boixareu señala que:

En la lengua *escrita*, la situación comunicativa más frecuente es el mensaje o carta. Hay otras situaciones, de preparación de folletos o documentos diversos, que responden a situaciones reales menos frecuentes para el sujeto. Nos parece interesante el estímulo descriptivo o narrativo, sin establecer necesariamente el contexto comunicativo, porque pone en práctica la función referencial. (Boixareu, 1993: 98)

Con relación a este tipo de pruebas nos interesa valorar especialmente el carácter de utilización de los textos escritos propuestos. Esta destreza junto con la expresión oral resulta difícil de evaluar sobre todo cuando se utilizan la redacción en su versión tradicional o a partir de preguntas propuestas que es necesario enlazar, dando forma y sentido total al texto.

Señalamos a continuación entre otras las siguientes posibilidades:

- a) Redacción de cartas, notas, noticias de carácter diverso o de carácter libre y sugerido.
- b) Transformar frases simples en frases complejas.
- c) Formular por escrito diálogos en tercera persona.
- d) Completar textos. Como su nombre indica se trata de presentar al alumno una frase incompleta para que él la termine.
- e) Escribir ordenadamente las partes de un diálogo desordenado.
- f) Escribir las secuencias de textos correspondientes a varios dibujos.
- g) Copiar un texto cambiando la información que no corresponde con un dibujo.

Para la evaluación de la expresión oral, Boixareu señala lo siguiente:

La fórmula de preguntas preparadas es útil, pero tiene el inconveniente de que el sujeto sólo da respuestas. La producción de preguntas puede conseguirse con estímulos que muevan al sujeto a plantear las preguntas. En general las dos fórmulas tradicionales de evaluación de la *producción expresiva oral* son las situaciones ficticias (que se dan normalmente por escrito), la creación de diálogo a partir de imágenes, y la conversación con el evaluador. (Boixareu, 1993: 98)

Algunos de los medios prácticos de los que podemos servirnos para evaluar la expresión oral son los siguientes:

- a) La entrevista.
- b) Respuestas a pruebas elaboradas sobre una situación real de comunicación simulada.
- a) La entrevista:

El desarrollo de la entrevista como medio práctico de evaluación pretende favorecer la comunicación oral del alumno.

La mayor parte del tiempo dedicado a esta prueba podría distribuirse del siguiente modo:

1. Una conversación entre profesor y alumnos que tenga como base la narración y/o el intercambio de acontecimientos relacionados con la vida diaria en los que se dé pie a la expresión de actitudes emocionales, intelectuales, etc. por parte del alumno, a propósito de sí mismo o de su entorno.

2. Una conversación centrada sobre aspectos propuestos a lo largo del curso y en los que el alumno haya tenido la oportunidad de trabajar en clase o individualmente a lo largo del año. La evaluación global quedaría reflejada expresamente en cualquier registro de evaluación diseñado al efecto. En cualquier caso, debería quedar constancia de la entrevista realizada a través de la correspondiente evaluación sonora, con lo que se aseguraría el mayor grado de objetividad en el desarrollo de la prueba.

- b) Respuestas a pruebas elaboradas sobre una situación real de comunicación simulada.

En la elaboración de este tipo de pruebas cabría exponer una serie de consideraciones previas que nos proporcionarán una visión más exacta del alcance que se pretende dar a las mismas. En primer lugar, debemos precisar que el contenido comunicativo sobre el que pretendemos que el alumno se exprese oralmente, a partir de los mensajes orales producidos o grabados previamente por el profesor de lengua extranjera, será consignado en la correspondiente lengua materna. De este modo se soslaya lo que sería una ayuda excesiva en las posibles respuestas de los alumnos a los ítems previstos por el profesor. Por otra parte, la formulación de la propuesta de trabajo en la

lengua materna que más adelante dé paso a la respuesta en lengua extranjera favorece, de este modo concebida, el uso más adecuado de mensajes auténticos, ya que como sabemos cualquier intención comunicativa se verbaliza previamente en lengua materna.

El repertorio de criterios para ser tenidos en cuenta a la hora de evaluar aparece reflejado de manera exhaustiva en el capítulo 9 del MCER, que reproducimos de manera esquemática en la siguiente tabla.

Tabla 17. Recursos y tipos de evaluación en el MCER.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">9.1. Introducción9.2. El Marco de referencia como recurso de evaluación<ul style="list-style-type: none">9.2.1. La especificación del contenido de las pruebas y los exámenes9.2.2. Criterios para el logro de los objetivos de aprendizaje9.2.3. Descripción de los niveles de dominio de la lengua para facilitar la comparación en pruebas y exámenes9.3. Tipos de evaluación<ul style="list-style-type: none">9.3.1. Evaluación del aprovechamiento / evaluación del dominio9.3.2. Con referencia a la norma (RN) / con referencia a un criterio /RC)9.3.3. Maestría RC / línea continua RC9.3.4. Evaluación continua / evaluación en un momento concreto9.3.5. Evaluación formativa / evaluación sumativa9.3.6. Evaluación directa / evaluación indirecta9.3.7. Evaluación de la actuación / evaluación de los conocimientos9.3.8. Evaluación subjetiva / evaluación subjetiva9.3.9. Valoración por escala / valoración mediante lista de control9.3.10. Impresión / valoración guiada9.3.11. Evaluación global / evaluación analítica9.3.12. Evaluación en serie / evaluación por categorías9.3.13. Evaluación realizada por otras personas / autoevaluación9.4. La evaluación fiable y un metasistema |
|---|

Fuente: (MCER, 2002:183)

Finalmente quisiéramos subrayar que cualquiera que sea el tipo de actividades o tareas de evaluación propuestas, en términos generales lo que se trata de evaluar en el dominio de las lenguas extranjeras es el grado o nivel de competencia de los alumnos; es decir, su capacidad para comprender o comunicar mensajes orales o escritos en situaciones reales de comunicación o simuladas.

El enfoque comunicativo se define como un enfoque integral que favorece la enseñanza-aprendizaje de la lengua en su contexto y consiguientemente las cuatro destrezas lingüísticas, comprensión y expresión oral y comprensión y expresión escrita, no se conciben como entidades separadas; hay que precisar que existen, en efecto, numerosas situaciones en la vida real, en las que entran en juego la combinación de varias destrezas lingüísticas bien simultáneamente, de manera sucesiva, comprensión y expresión oral en un intercambio verbal, comprensión y expresión escrita en un intercambio epistolar, comprensión oral y expresión escrita en la toma de notas o apuntes, por señalar tan solo las combinaciones más frecuentes. Así pues, nada impide subrayar la posibilidad de utilizar en cualquier diseño de evaluación este tipo de pruebas de carácter híbrido que incluyen destrezas combinadas, dado que con ello nos aproximamos más al tipo de situaciones reales de comunicación lingüística en la vida real.

Visto el estudio precedente acerca de los modelos y técnicas de evaluación, en cualquier caso, cabe señalar que, pese al empleo de diversas pruebas de carácter cualitativo o cuantitativo, en todas ellas podemos encontrar elementos positivos y negativos, dada la dificultad que comporta el tener que “medir” aspectos difícilmente cuantificables, como hemos podido observar. No obstante, hay que considerar razonable el intento de objetivar en la medida de lo posible la evaluación del rendimiento, aunque a veces el empleo de tests haya sido desafortunado al emplear pruebas de carácter restrictivo y cerrado encaminadas a comprobar si el alumno ha adquirido unas determinadas destrezas muy concretas. Éste es uno de los inconvenientes que señala Stern en su obra *Fundamental Concepts of Language Teaching* 1987, cuando realiza el estudio de los tests. Aunque el resultado de un test sea satisfactorio, no cabe deducir necesariamente el hecho de que el alumno posea una adecuada capacidad de comunicación, ya que en muchos casos este tipo de pruebas lo que reflejan es la competencia lingüística y no la competencia comunicativa que es lo que realmente deberíamos evaluar.

4.8.7 CONCLUSIONES

1. Un diseño curricular de lenguas extranjeras, válido, útil y eficaz es un instrumento indefinidamente perfectible cuyo uso por los profesores no se limita o no debería limitarse a una aplicación automática. Un buen diseño curricular no ofrece soluciones acabadas o definitivas, sino que proporciona elementos útiles para que se puedan elaborar en cada caso las soluciones más adecuadas en función de las circunstancias concretas en las que tiene lugar la práctica educativa.

2. No basta con disponer de diseños curriculares cuidadosamente elaborados, científicamente fundamentados y empíricamente contrastados, sino que es necesario impulsar su desarrollo, es decir, convertirlos en verdaderos instrumentos de trabajo, indagación y perfeccionamiento. Así pues, la finalidad que debe perseguir todo diseño curricular es: estimular la innovación y la creatividad y adecuarse a las peculiaridades de la enseñanza.

3. Una de las tareas de los docentes de cualquier nivel educativo es la de planificar el currículum en el ámbito de la instrucción. Es ésta una actividad compleja, que pasa por el análisis de una serie de variables interrelacionadas (objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje, recursos y evaluación), que pueden ser analizadas, así mismo, de manera independiente, con el fin de extraer las conclusiones pertinentes en cada caso. Elaborar un diseño curricular de lenguas extranjeras supone un proceso de toma de decisiones que el profesor debe asumir como parte fundamental para adecuar su intervención docente a las necesidades reales de aplicación.

4. El objeto de la evaluación de un programa educativo lo constituye el contenido de los ámbitos que determinan su valía, su mérito o calidad y su viabilidad, pero sobre todo se debe centrar, fundamentalmente, en los objetivos, en el aprendizaje.

5. Los objetivos representan aquello que esperamos de nuestros alumnos al finalizar un determinado periodo educativo. Por ello constituyen las capacidades que deben haberse conseguido como consecuencia del aprendizaje escolar.

13. Con respecto a la calidad de la planificación de los objetivos, hay que decir que ésta radica en la adecuación de su contenido para conseguir el desarrollo de la capacidad a la que se supeditan. Cabe por tanto referirse a una adecuación epistemológica, sociológica, pedagógica y psicológica.

14. Los contenidos se encuentran subordinados a los objetivos propuestos, siendo necesario un dominio de aquellos para la consecución de éstos. Sin embargo, es necesario plantear los objetivos con anterioridad a los contenidos. De esta manera, los objetivos permiten una progresión de contenidos, evitando repeticiones innecesarias. Organizar adecuadamente los bloques de contenidos facilita la comprensión y el aprendizaje significativo de los mismos, estimulando la capacidad de relacionarlos y transferirlos.

15. Lo que vertebra realmente la composición de contenidos que se desarrollan dentro de un diseño curricular de lenguas extranjeras es su organización y selección. Algunos criterios que pueden seguirse para esta selección de los contenidos son los siguientes: los conocimientos previos y el desarrollo evolutivo de los discentes; la significación lógica de la disciplina; la funcionalidad y relevancia motivacional para los alumnos; su grado de transferibilidad y que permitan una continuidad y progresión; las limitaciones de los condicionantes de tipo material, estructural y horario.

16. Los métodos que se utilicen, para ayudar a aprender a los estudiantes, deben estar orientados, guiados o sugeridos por las teorías más relevantes del aprendizaje, por los objetivos de la enseñanza y por las características psicológicas del alumnado.

17. El diseño de contenidos didácticos, desde una concepción constructivista del aprendizaje, englobará todas aquellas propuestas que ayuden de una u otra manera, a la “construcción de relaciones” entre el conocimiento que, sobre el mundo, si mismos o los demás tienen los estudiantes y los nuevos conocimientos a aprender.

18. La validez y la eficacia de los métodos se debería sustentar en función de las características de los alumnos y, ante todo, en los conocimientos previos pertinentes sobre los nuevos contenidos a aprender. Cuando el nivel de los conocimientos previos es elevado, el hecho de utilizar uno u otro método apenas tiene repercusiones sobre los resultados de aprendizaje. Sin embargo, cuando el nivel de conocimientos previos es bajo, los métodos más eficaces son aquellos que ofrecen mayor grado de directividad. La mayor o menor directividad del método será inversamente proporcional a los “conocimientos previos pertinentes” que tenga un alumno.

19. No cabe hablar de un método definitivo de enseñanza. Consiguientemente, en los últimos años, el concepto de método acaba por trasladarse a un término más amplio y global como es el de “enfoque” cuyo sentido y legitimidad pasa por no ofrecer un cuerpo teórico acabado y definitivo, sino que nace con una motivación abierta y conciliadora en la que lo dogmático deja paso a propuestas de atención a la diversidad o a visiones de naturaleza ecléctica

- la variedad y diversidad de la tipología de actividades
- la importancia del uso y la exposición a la lengua y el contexto
- el tratamiento de los errores
- el tipo de tareas y su implicación con los factores cognitivos, afectivos y lingüísticos, etc.

20. El rasgo distintivo por el que deberíamos caracterizar la situación actual de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras es por el rechazo a posiciones de corte universalista teóricamente indefendibles y apostar, decididamente, por la potenciación de estrategias de enseñanza-aprendizaje diversificadas y centradas en el concepto de autoaprendizaje.

21. La validez de cualquier práctica evaluativa debe responder al hecho de que ésta eduque, y de la cual los alumnos aprendan, de no ser así, debería ser descartada en contextos de formación. La evaluación educativa, así entendida, no se limita sólo a *medir, sancionar o valorar* los resultados y rendimientos escolares; sino que antes se preocupa de saber *cómo* se ha producido, o *cómo y por qué* no se han producido satisfactoriamente los aprendizajes y, consiguientemente, aportar la explicación que permita tomar resoluciones e intervenciones de mejora.

22. Se ha pasado de una cultura de evaluación conductual, basada en los resultados inmediatos observables y en las taxonomías de objetivos como instrumentos de control del rendimiento académico del alumno, a poner el énfasis en una evaluación procesual, de carácter reflexivo:

- Que esté al servicio tanto de quien aprende, como también del profesor para ayudar al alumno a que aprenda mejor
- Que prime la función de diagnóstico, de regulación y adaptación de la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades y dificultades de los estudiantes.
- Que permita formular juicios de valor a partir de una información recogida y analizada de forma rigurosa (sobre todos los aspectos que interviene en el proceso educativo) para tomar decisiones que optimicen la actuación docente.

23. Los instrumentos de evaluación utilizados para captar información serán tanto más válidos en cuanto ayuden a profesor y alumnos a tomar decisiones que optimicen la enseñanza y el aprendizaje. Desde esta perspectiva, los instrumentos de observación cobran un nuevo sentido en tanto que permiten una acción reguladora más efectiva que los instrumentos experimentales. La evaluación cualitativa es considerada como un enfoque más ajustado a las exigencias de la enseñanza que la evaluación cuantitativa.

24. La evaluación debe afectar a todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje susceptibles de ser evaluados; es decir, a los objetivos, los contenidos, las actividades, la metodología, los materiales y recursos didácticos, los propios sistemas de evaluación y el funcionamiento del proceso abordado como globalidad. Esto se traduce en una evaluación del aprendizaje en torno al alumnado, una evaluación de la enseñanza en torno al profesor y una evaluación de los propios diseños curriculares.

CAPÍTULO 5: CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE ANÁLISIS DE GUÍA DOCENTE.

5.1 Carácter de la investigación.

Desde el punto de vista metodológico, adoptamos una postura interpretativa a partir de datos cualitativos. Nuestro propósito está en la línea de contribuir a la mejora de la práctica educativa, es decir, llegar a un conocimiento de la realidad que nos permita tomar decisiones fundamentales de cara a la intervención propiamente dicha.

Esta investigación, en primer lugar, tiene un carácter descriptivo. La estrategia descriptiva pretende identificar aspectos educativos relevantes y las variables que los conforman.

Entre los posibles enfoques de la investigación descriptiva seguimos la filosofía propia de la investigación naturalística, considerando los hechos tal y como se producen en la realidad.

- Tipo de evaluación: Diagnóstica, encaminada a poner de relieve las fortalezas y debilidades del currículo de inglés como lengua extranjera y eventualmente las correcciones y mejoras que sería necesario implementar para mejorar la calidad de la enseñanza evaluada.
- Objeto de la evaluación: recogida sistemática de datos y evidencias para realizar las valoraciones pertinentes.

Como método de análisis y recogida de datos a partir de documentos escritos vamos a utilizar el análisis de contenido.

5.2 Objetivos.

A lo largo de nuestra investigación, y como **objetivo general**, trataremos de evaluar el modelo de enseñanza de lengua inglesa en la formación para el acceso a la escala de oficiales del Cuerpo General del Ejército de Tierra. Lo haremos mediante el análisis de la planificación, implementación, desarrollo y evaluación del diseño instructivo de la materia lengua inglesa, contenido en las *Guías Docentes* de las enseñanzas de Grado del Centro Universitario de la Defensa (CUD), ubicado en la Academia General Militar (AGM) y adscrito a la Universidad de Zaragoza y de la Academia de Especialidad (Artillería).

A este respecto, hemos tomado como **hipótesis de partida** la existencia de un modelo teórico de diseño curricular que se concreta, de acuerdo con la normativa oficial, en el art. 5, aptdo. E) de la ORDEN DEF/810/2015, de 4 de mayo, por la que se aprueban las directrices generales para la elaboración de los currículos de la enseñanza de formación para el acceso a las diferentes escalas de oficiales de los cuerpos de las Fuerzas Armadas, y en la que se define el concepto de *currículo* como sigue:

“conjunto de objetivos, competencias, contenidos, metodología de aprendizaje y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en esta orden ministerial. Puede agrupar uno o más planes de estudios”.

A partir del mencionado objetivo general, hemos pretendido considerar los siguientes **objetivos específicos**:

1. Identificar, seleccionar y describir los elementos integradores de los programas de enseñanza de la lengua inglesa para la formación de oficiales del Ejército de Tierra, a través del análisis del diseño instructivo presente en las *Guías Docentes* de la materia.

2. Determinar la relevancia de los elementos predominantes en los respectivos programas.

3. Determinar si los respectivos programas de inglés como lengua extranjera incluidos en el plan de estudios contienen los elementos básicos necesarios y son accesibles y públicos.

4. Analizar el alineamiento curricular de los diferentes elementos del currículo tal y como han sido definidos en o en el art. 5, aptdo. E) de la ORDEN DEF/810/2015, de 4 de mayo (objetivos, competencias, contenidos, metodología de aprendizaje y criterios de evaluación). Este alineamiento curricular se analizará conforma a los objetivos 5 – 10.

5. Determinar si los programas tienen definidos sus objetivos, y si éstos están relacionados con las competencias y los contenidos que los alumnos deben tener al concluir sus estudios.

6. Determinar si los contenidos son coherentes y están vinculados con los objetivos y ambos con las competencias a alcanzar por parte de los estudiantes.

7. Determinar si el tiempo de aprendizaje previsto en los planes de estudio para el desarrollo de los programas, definido en créditos europeos (-European Credit Transfer System –ECTS-), está correctamente establecido y si permite cumplir los objetivos del programa.

8. Verificar si el programa incorpora instrumentos para el análisis de los resultados del mismo y si éstos son tenidos en cuenta para implementar acciones de mejora a partir de tales resultados y los instrumentos para llevarlas a cabo.

9. Verificar si los programas incluyen la posibilidad de incorporar tareas que exijan a los estudiantes organizar de manera autónoma su trabajo, conforme al modelo ECTS.

10. Verificar si el proceso de evaluación de los aprendizajes contenido en los respectivos programas, es coherente con los objetivos del mismo, la lógica interna de la disciplina y la metodología de enseñanza-aprendizaje.

5.3 Fuentes de datos.

Esta investigación utiliza como fuentes de datos documentación escrita relacionada con el diseño curricular de las asignaturas de Lengua Inglesa a lo largo de los cuatro cursos del Grado en Organización Industrial del Centro Universitario de Defensa (CUD) de la Universidad de Zaragoza y el 5º curso de la Academia de especialidad.

Los documentos utilizados han sido:

- Guías docentes de la asignatura Lengua Inglesa.
- Memoria Justificativa del currículo.
- Documento Q 212. Procedimiento de evaluación de la calidad de la titulación.

- Documento Q 316. Procedimiento de planificación de la docencia y elaboración de las guías didácticas.
- Documento Q 214. Procedimiento de actuación de la comisión de garantía

Como primera fuente o fuente de partida se eligen las guías docentes de los respectivos cursos, que se entregan al alumno al comienzo de curso y que contiene la información general de carácter administrativo y académico específica para cada una de las asignaturas. A partir de aquí es preciso recurrir a otras fuentes de información tal y como requiere el nivel de análisis en que nos encontremos a fin de completar la información proporcionada en las guías.

5.4 Ámbito de la investigación.

El ámbito de nuestra investigación se circunscribe a los estudios de Grado en Ingeniería de Organización Industrial y adicionalmente un 5º curso en las Academias militares de Especialidad Fundamental (En nuestro caso especialidad Artillería).

5.5 Marco normativo.

El artículo 65 de la Ley 39/2007, de 19 de noviembre, de la carrera militar, establece:

1. Los planes de estudios de la formación militar general y específica y, en su caso, técnica se ajustarán a la definición de capacidades y diseño de perfiles para el ejercicio profesional establecidos (...). El Ministro de Defensa determinará las directrices generales de dichos planes y aprobará los correspondientes a la enseñanza de formación para el acceso a las escalas de oficiales, suboficiales y tropa y marinería o para la adscripción a las escalas de los militares de complemento.

2. Los planes de estudios para la obtención de títulos oficiales universitarios y de formación profesional se aprobarán e impartirán conforme a la normativa específica del sistema educativo general.

Para desarrollar el artículo anterior, se han publicado las distintas Órdenes Ministeriales sobre directrices generales de los planes de estudios de la formación militar general, específica y técnica para el acceso a las diferentes escalas de oficiales (Orden DEF/1158/2010, de 3 de mayo).

Como figura en el preámbulo de la Orden DEF/1158/2010, de 3 de mayo, “La entrada en vigor de dicha ley de carrera militar ha supuesto que la enseñanza de las Fuerzas Armadas se integre plenamente en el sistema educativo general y, en consecuencia, se inspire en sus principios y se oriente a la consecución de sus fines establecidos en el ordenamiento jurídico, con las adaptaciones debidas a la condición militar”.

El currículo de la enseñanza de oficiales para la integración en el Cuerpo General del Ejército de Tierra, mediante las formas de ingreso sin exigencia de titulación universitaria, es consecuencia de lo señalado en la Ley 39/2007, de 19 de noviembre, de la Carrera Militar y particularmente de lo establecido en la Orden DEF/810/2015, de 4 de mayo, sobre directrices generales para la elaboración de los currículos de la enseñanza de formación para el acceso a las diferentes escalas de oficiales de los cuerpos de las Fuerzas Armadas y la Orden ODEF/284/2016, por la que se aprueban los currículos de esta enseñanza.

Se integran en un único currículo los planes de estudio correspondientes a la formación militar general y específica, para la adquisición de la especialidad fundamental y la formación correspondiente a un título de grado universitario del sistema educativo general.

1. Descripción del currículo

1.1. Denominación

El plan de estudios del título de grado en Ingeniería de Organización Industrial (perfil defensa) se articula de acuerdo con lo previsto en Resolución de 12 de noviembre de 2010, de la Universidad de Zaragoza, con una duración de cuatro cursos.

Adicionalmente los alumnos han de cursar un 5º curso en las Academias militares de Especialidad Fundamental.

1.2. Ejército

- Ejército de Tierra.

1.3. Centros en los que se imparte la enseñanza, especificando cursos y periodos.

- Academia General Militar (1º a 4º cursos, ambos incluidos).
- Academias de Especialidad Fundamental (5º curso)

1.4. Créditos ECTS asociados al currículo

Periodo académico.

Los créditos ECTS asociados a este currículo y modalidad de ingreso son 333, a desarrollar durante cinco cursos académicos, los cuales se reparten de la siguiente manera:

PRIMER CURSO:.....	58 ECTS
SEGUNDO CURSO.....	66,5 ECTS
TERCER CURSO.....	68 ECTS
CUARTO CURSO.....	68,5 ECTS
QUINTO CURSO.....	72 ECTS

Los créditos anteriores se distribuyen entre los módulos de formación militar general (3 ECTS), formación militar específica (200 ECTS), formación militar de cada especialidad fundamental (86 ECTS), formación en idioma extranjero (32 ECTS) y trabajo fin de formación (12 ECTS).

Se ha empleado como unidad de medida de la carga de trabajo el crédito europeo (ECTS – “European Credit Transfer System”). El número de horas por cada crédito ECTS será de

25. Para la distribución interna de los ECTS asignados a cada asignatura, se ha tenido en cuenta que por cada hora de clase lectiva presencial del alumno se consignarán, con carácter general, 1,5 horas de estudio.

Para dicho cómputo, se tendrán en cuenta las horas correspondientes a las clases lectivas, teóricas o prácticas; las horas de estudio; las dedicadas a la realización de seminarios, trabajos, prácticas o proyectos; y las exigidas para la preparación y realización de los exámenes y pruebas de evaluación.

2. La asignatura Lengua Inglesa en el currículo

EJÉRCITO: Ejército de Tierra.

CUERPO: Cuerpo General del E.T.

Tabla 18: La asignatura Lengua Inglesa en el currículo.

Módulo	Materia	Asignatura	TS	EC	Cur
				so	
Formación en Idioma Extranjero	LENGUA INGLESA	LENGUA INGLESA I	6		1º
		LENGUA INGLESA II	6		2º
		LENGUA INGLESA III	6		3º
		LENGUA INGLESA IV	6		4º
		LENGUA INGLESA V	5		5º
		LENGUA INGLESA VI	3		5º

Fuente: Ministerio de Defensa. MADOC-DIENADE 2016

5.6 Método.

El análisis de contenido: consideraciones teóricas.

El análisis de contenido se puede considerar como una técnica intermediaria o de transición como la denomina Fox (1981: 709) puesto que se utiliza a partir de datos que no pueden ser tratados directamente por medio de análisis estadísticos; es decir, que generalmente no desembocan en resultados por sí mismos.

Berelson es uno de los autores más conocido como promotor de las técnicas de investigación para el análisis de contenido en el campo de la comunicación. En la obra *Content Analysis in communication Research* desarrolla de forma exhaustiva el procedimiento para llevar a cabo dicha técnica. Para Berelson el análisis de contenido es “una técnica de investigación que sirve para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones de toda clase” (Berelson 1952: 18).

Bardin define el análisis de contenido como “un conjunto de técnicas de comunicación tendente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes” (1986: 32).

El análisis de contenido consiste en un conjunto de técnicas de investigación que permiten la descripción objetiva y sistemática de un texto o de cualquier otro medio de expresión.

El análisis de contenido se utilizó, en un principio, como una técnica de análisis y cuantificación de los materiales de comunicación, tales como el contenido de periódicos, revistas y programas de radio. Últimamente, este procedimiento se viene utilizando en marcos muy diversos y para una amplia gama de finalidades de investigación.

Proceso de aplicación y etapas.

Aunque la definición de Berelson la describe como una técnica de carácter cuantitativo, puede ser contemplada bajo dos aspectos: cuantitativo y cualitativo. De hecho, se trata de clasificar en primer lugar los elementos del contenido en categorías adecuadas, denominadas según los autores como “coding” o “tabulation” y posteriormente se puede dar a las categorías un valor numérico.

Consiste en descomponer el texto en elementos simples y unidades de clasificación para agruparlas en categorías convencionales. Establecidas éstas, se calcula la frecuencia de aparición de las unidades.

Las etapas de proceso se pueden organizar de la forma siguiente:

1) Definir cualitativamente las categorías o temas que se considera poseen suficiente significación como para ser objeto de análisis.

Estas categorías vienen determinadas por las necesidades de la investigación, pero también por el propio investigador. A este respecto, indica Fox (1981, 709) que el análisis de contenido supone un proceso complejo y que de todas las técnicas de análisis de datos es seguramente la que más esfuerzo intelectual requiere y en la que el investigador juega un papel creativo importante.

2) Definidas las categorías se plantea al investigador el problema de definir las unidades de análisis. Berelson indica las siguientes unidades de análisis: la palabra, la aserción localizada en la frase o en el párrafo, las unidades de expresión natural utilizadas por un autor, el tema, y las medidas espacio-temporales.

La elección de las unidades de análisis se debe hacer de modo distinto en función del problema concreto. A partir de la literatura acerca del tema se deduce que lo importante no es tanto el tamaño

de las unidades cuanto que el contenido de las mismas sea relativamente homogéneo entre sí. El procedimiento más eficaz consiste, pues, en adoptar la unidad de acuerdo con los objetivos que se persiguen en la investigación de la manera más precisa que sea posible.

Fox sintetiza del siguiente modo el proceso de análisis de contenido:

- 1) Seleccionar la unidad de contenido. Se utiliza la respuesta global, o bien las palabras y expresiones que la forman.
- 2) Definir el conjunto de categorías. La pauta a seguir para definir las categorías nos viene indicada por la finalidad de la propia investigación. Si el análisis que estamos llevando a cabo tiene una finalidad semántica es necesario que a la vez que se definen las categorías se determine, también, el nivel de concreción del análisis, de forma que recoja las dimensiones y los aspectos concretos del contenido real de las respuestas.
- 3) Codificación de las categorías. Se les asigna un signo que las representa, sea un conjunto de letras o números.
- 4) Elaborar un fundamento lógico que sirva de guía en la clasificación.

Bardin define las fases de análisis de contenido en tres momentos:

- 1) Preanálisis
 - La lectura superficial.
 - La elección de documentos.
 - Formulación de hipótesis.
 - Formulación de objetivos.
 - Señalización de los índices y elaboración de los indicadores.
 - Delimitación del texto en unidades de registro.
 - Categorización.
 - Modalidades de codificación.
 - Preparación del material.
- 2) La explotación del material o administración de los pasos determinados en la fase anterior.
- 3) Tratamiento e interpretación de los resultados obtenidos.
 - Operaciones estadísticas.
 - Síntesis y selección de resultados.
 - Inferencias.
 - Interpretación.

Hasta este momento hemos resumido tres procesos distintos de organizar el análisis de contenido; bastará la cita de Bardin para aclarar nuestra intención: “En el análisis de contenido no existen plantillas ya confeccionadas y listas para ser usadas, simplemente se cuenta con algunos patrones, a veces difícilmente traspasables... La técnica del análisis de contenido adecuada al campo y al objetivo perseguidos, es necesario inventarla cada vez, o casi”. (Bardin, 1986: 23).

En torno a esta técnica de investigación se suele plantear cierta polémica entre tendencias cuantitativas y tendencias cualitativas. Algunos autores consideran que un análisis es cuantitativo cuando, después de haber clasificado cualitativamente un elemento de contenido dentro de una categoría, se le atribuye luego un índice cuantitativo surgido de una medida objetiva de dicho elemento. El análisis cualitativo, según este planteamiento, es aquel en el que, después de clasificar todos los elementos de contenido en sus respectivas categorías, el investigador se limita simplemente a contar los elementos considerando a todos como si tuvieran la misma importancia.

Bardin indica que el análisis de contenido no es una técnica, sino un conjunto de técnicas que se reúnen bajo una denominación común que es el análisis de contenido.

La finalidad para la que puede ser utilizado el análisis de contenido determina, según Fox, tres formas distintas de utilización, tales como:

- 1) Análisis de contenido para la captación del tono que se utiliza cuando se desea abstraer el tono o la actitud del comunicante.
- 2) Análisis del contenido semántico. Tiene como finalidad analizar lo que realmente se dice o comunica,
- 3) Como base para hacer deducciones acerca de las intenciones de las fuentes analizadas

Entre las distintas técnicas utilizadas dentro del análisis de contenido determinadas por la propia finalidad del análisis, además de las citadas por Fox vamos a indicar otras (Bardin: 1986):

- 1) Análisis categorial.
- 2) Análisis de la evaluación.
- 3) Análisis de la enunciación.
- 4) El análisis de las relaciones.
- 5) El análisis de la expresión.
- 6) El análisis del discurso.

Atributos del análisis de contenido.

El análisis de contenido igual que cualquier instrumento de recogida de datos, debe poseer fiabilidad y validez.

La fiabilidad de contenido se estima calculando el porcentaje de veces que dos codificadores independientes coinciden cuando codifican el mismo material. Siendo suficiente un 85% para códigos complejos, es decir, con más de dos niveles y siendo necesario alcanzar un nivel de acuerdo del 90% en codificaciones simples (Fox: 1981).

La validez tiene como objetivo que las categorías determinadas y los niveles de codificación tengan una relación directa con la finalidad de la investigación.

La validez de la categorización en un análisis de contenido semántico viene dada por la justificación lógica de tal categorización y por la finalidad de la propia investigación. Se dice que a nivel de análisis de contenido semántico no existe un código “correcto”, es decir se pueden elaborar muchos códigos siempre que sean racional y lógicamente justificados.

Además de los atributos básicos de fiabilidad y validez se requiere que las categorías de análisis de contenido posean las características siguientes:

- 1) Homogeneidad. Las categorías deben ser homogéneas en cuanto al contenido y al nivel de abstracción.
- 2) Inclusión. Las categorías definidas deben ser capaces de clasificar todos los datos.
- 3) Utilidad. Todas las categorías tienen que cumplir una finalidad y delimitan una dimensión significativa dentro del proceso investigador.
- 4) Exclusión mutua. Debe existir una sola posibilidad de clasificación para un dato; si no fuese así la fiabilidad del código es dudosa.
- 5) Claridad y concreción. La intención de cada categoría debe ser clara y perfectamente definida.

5.7 Descripción metodológica de las secuencias de análisis.

Habida cuenta de que el análisis de contenido hay que adaptarlo al problema y a los objetivos de la investigación en cuestión, éste se estructura a la medida de nuestro diseño. Teniendo como base metodológica de recogida de datos el análisis de contenido, la técnica de análisis que hemos utilizado y que se propone en este trabajo de investigación se organiza en dos fases o esquemas de procedimiento que tienen como objetivo final la construcción de un modelo de análisis.

La primera fase tiene como objetivo la identificación y clasificación de campos de análisis.

La segunda fase tiene como objetivo el análisis propiamente dicho, a partir del que se definirán las categorías de análisis.

Primera fase.

1. Identificación de campos

En esta fase se organizan los datos en función de la identificación de los componentes sobre los que se sustenta la propia práctica. Considerando que uno de los objetivos de la investigación es identificar los elementos curriculares con los que se diseñan las guías docentes, nos interesa conocer toda la información que se ofrece al alumno en torno a los componentes que configuran el currículo de la asignatura Lengua Inglesa.

Debemos señalar, como justificación de esta primera fase, el hecho de que nos acercamos a las fuentes de información sin categorías prefijadas, y por tanto la propia información va a ser la que defina los “campos de análisis”. Debe tenerse en cuenta que perseguimos describir la realidad tal y como se produce y por ello nos parece necesario empezar por determinar “los campos de análisis”, tomando como referencia toda la información que se ofrece tal y como el alumno la recibe.

Para poder llevar a cabo el estudio de la información, dividimos la documentación correspondiente a cada asignatura en “unidades diferenciales de información”; es decir, espacios informativos dedicados a un tema específico o asunto concreto.

Se puede acometer la identificación de unidades diferenciales de información desde una perspectiva amplia y general o bien exhaustiva y particular. Nosotros optamos por el criterio general, tras considerar que en el desarrollo del análisis las secuencias previstas avanzarán desde las dimensiones más amplias hasta categorizaciones concretas.

Las unidades diferenciales de información identificadas en las fuentes se convierten así en los “campos de análisis”.

El esquema de procedimiento en esta fase sería:

1. Objetivos.
2. Interrogantes planteados.
3. Fuentes.
4. Definición de campos.

2. Clasificación de dimensiones

Tras la identificación de los campos de análisis pasamos a un segundo momento, todavía en la primera fase, que llamamos agrupación de campos o clasificación en “dimensiones”. Con el fin de facilitar la sistematización de análisis posteriores, se organizan en “dimensiones” los campos identificados de acuerdo con la función que desempeñan en el proceso instructivo. Cada dimensión agrupa los campos identificados que desempeñan la misma función dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Definición de categorías

La segunda fase tiene como objetivo el análisis concreto del que se derivan las categorías correspondientes a cada dimensión.

Una vez definidos los campos diferenciales y manteniendo el criterio general adoptado de no tratar la información desde categorizaciones previas, avanzamos siempre desde los aspectos más generales a los particulares. La segunda fase tiene como objetivo el análisis detallado de cada uno de estos campos.

Situados ya dentro de un campo determinado es la propia información la que abre caminos de análisis, que se estructuran en niveles. Estos niveles se definen en función del criterio generalidad/exhaustividad. Podemos decir que seguimos un análisis jerarquizado de estructura tipo árbol. Una estructura en árbol permite desglosar sistemáticamente cada elemento hasta llegar a los elementos más sencillos. A partir de los vértices surgen ramificaciones de tal forma que cada vértice queda colocado en un nivel determinado que, como se indica anteriormente, avanza desde los elementos vértice hacia las ramificaciones. A partir de cada vértice se procede a la categorización y codificación de los datos del nivel que corresponde. Una vez codificados los datos se describen y analizan, concluyendo con la síntesis oportuna.

A su vez, continuando este desarrollo en cada nivel se establece aquella categorización que se considera más pertinente con el objeto de la investigación, siguiendo una clasificación encadenada.

El esquema de procedimiento sería el siguiente:

- Campo/elemento de análisis
- Nivel de análisis.
- Fuentes.
- Interrogantes planteados.
- Definición de categorías.
- Evaluación global.

4. Evaluación global de las diferentes dimensiones y categorías

En este apartado se realiza:

a) Una descripción (en los espacios en blanco) de cada uno de los elementos evaluados, con relación a cada uno de los subcriterios, para lo cual se tiene en cuenta la información y las evidencias obtenidas.

b) Una valoración global de cada criterio considerando los siguientes valores: **I:** Muy deficiente; **II:** Deficiente; **III:** Regular; **IV:** Bueno y **V:** Muy bueno.

c) *Descripción de los PUNTOS FUERTES de las guías docentes, a tenor de los datos manejados.*

A partir de la valoración efectuada, se realiza una descripción de aquellos aspectos relacionados en las guías de enseñanza en los que se encuentra bien posicionada respecto a: aplicación de la normativa vigente y ausencia de desviaciones observadas al respecto; eficacia y eficiencia de los subcriterios evaluados.

d) *Identificación de los PUNTOS DÉBILES de las guías docentes desarrolladas en el Centro.*

De igual forma se realizará una descripción de las debilidades contenidas en las guías docentes del Centro respecto a: aplicación de la normativa vigente y desviaciones observadas, reseñando el motivo de las mismas; eficacia y eficiencia de los subcriterios evaluados.

e) *PROPUESTAS DE MEJORA de las guías docentes desarrolladas en el Centro.*

Se formula un listado de propuestas de mejora en función de los puntos débiles de las guías docentes de la asignatura de lengua inglesa impartida en el Centro.

Finalmente se realiza el Informe de evaluación acompañado de las tablas de datos y de los indicadores y evidencias analizados.

A continuación, se presenta el formato del diseño de evaluación.

1. Se realiza la valoración de cada uno de los 8 criterios a través del análisis de los diferentes subcriterios y aspectos que componen el criterio objeto de evaluación:

a) La valoración del subcriterio se obtiene mediante la asignación de unos de los siguientes niveles:

- *Insuficiente.*
- *Escaso.*
- *Mejorable.*
- *Destacable.*
- *Óptimo.*

Estos niveles vienen definidos para cada uno de los subcriterios a analizar. Establecido el nivel se adjudicará una puntuación dentro de las establecidas en el nivel seleccionado.

b) Una vez que se ha obtenido las valoraciones de todos los subcriterios se trasladan esas puntuaciones a la “Tabla de Valoración” del criterio y se calcula la media. El resultado es la valoración global que se ha determinado para el criterio objeto de estudio.

Tabla 19: Modelo genérico de valoración de criterio.

Tabla de Valoración Criterio PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE LA DOCENCIA	
CONCEPTO	RESULTADO
Subcriterio 1.1.	
Subcriterio 1.2.	
Subcriterio 1.3	
Suma de subcriterios	
Dividir entre nº de subcriterios	
VALORACIÓN GLOBAL DEL CRITERIO	

Fuente: Ministerio de Defensa/ANECA (2007)

c) Este resultado se reflejará en la “Tabla de Comprobación de Resultados” con el objetivo de establecer el nivel en el cual se sitúa el criterio objeto de evaluación:

Tabla 20: Modelo genérico de comprobación de resultados.

Tabla de Comprobación de Resultados																				
I			II					III					IV					V		
0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100

Fuente: Ministerio de Defensa/ANECA (2007)

Los niveles son los siguientes:

I: muy deficiente: el criterio no se cumple en ningún aspecto.

II: deficiente: el criterio se cumple de una forma infrecuente. La evidencia es anecdótica.

III: regular: el criterio se cumple de forma puntual con resultados aislados.

Existe alguna evidencia, pero no es muy clara.

IV: bueno: el criterio se cumple de forma habitual, aunque existen posibles mejoras.

V: muy bueno: el criterio se cumple siempre y de manera ejemplar en toda su amplitud. La evidencia de su cumplimiento es total.

2. Obtenida la valoración anteriormente descrita, se consigna por escrito, en el espacio correspondiente, las razones justificativas de la puntuación otorgada al criterio, con precisión y brevedad.

JUSTIFICACIÓN DE LA VALORACIÓN ASIGNADA AL CRITERIO

3. Una vez finalizada la evaluación de todos los criterios se emitirá un juicio o justificación sobre los PUNTOS FUERTES y sobre los PUNTOS DÉBILES del análisis de las guías docentes.

4. Finalmente se identificarán las PROPUESTAS DE MEJORA que permitan, incidir en los puntos débiles detectados. Dichas propuestas o acciones de mejora irán acompañadas de una priorización en función de la urgencia e importancia que se juzgue pertinente.

6. ANÁLISIS DEL DISEÑO CURRICULAR

Hasta aquí hemos hecho la descripción metodológica del proceso analítico. A partir de este momento entramos en el propio desarrollo de los análisis de acuerdo con la metodología descrita previamente.

Una vez realizado el análisis de las guías didácticas hemos observado la siguiente estructura:

1. Información Básica
 - 1.1. Introducción
 - 1.2. Recomendaciones para cursar la asignatura
 - 1.3. Contexto y sentido de la asignatura en la titulación
 - 1.4. Actividades y fechas clave de la asignatura
2. Resultados de aprendizaje
 - 2.1. Resultados de aprendizaje que definen la asignatura
 - 2.2. Importancia de los resultados de aprendizaje
3. Objetivos y competencias
 - 3.1. Objetivos
 - 3.2. Competencias
4. Evaluación
 - 4.1. Tipo de pruebas, criterios de evaluación y niveles de exigencia
5. Metodología, actividades, programa y recursos
 - 5.1. Presentación metodológica general
 - 5.2. Actividades de aprendizaje
 - 5.3. Programa
 - 5.4. Planificación y calendario
 - 5.5. Bibliografía y recursos recomendados

Cada uno de dichos elementos, integran el conjunto de datos e información a los que tiene acceso el alumno respecto de la asignatura Lengua inglesa y que se concretan y pormenorizan del siguiente modo:

1. Información Básica

1.1. Introducción

1.2. Recomendaciones para cursar la asignatura

1.3. Contexto y sentido de la asignatura en la titulación

1.4. Actividades y fechas clave de la asignatura

2. Resultados de aprendizaje

2.1. Resultados de aprendizaje que definen la asignatura

2.2. Importancia de los resultados de aprendizaje

3. Objetivos y competencias

3.1. Objetivos

3.2. Competencias

4. Evaluación

4.1. Tipo de pruebas, criterios de evaluación y niveles de exigencia

5. Metodología, actividades, programa y recursos

5.1. Presentación metodológica general

5.2. Actividades de aprendizaje

5.3. Programa

5.4. Planificación y calendario

5.5. Bibliografía y recursos recomendados

a) Primera fase:

Identificación de campos de análisis.

En esta primera fase se identifican los elementos que constituyen la información que se aporta al alumno en relación con la materia objeto de estudio, con el fin de facilitar y organizar su aprendizaje.

La fuente documental que nos servirá de referencia para acometer el análisis es la Guía docente de la asignatura Lengua inglesa en los respectivos cursos que se desarrolla la materia a lo largo del plan de estudios.

Tras la revisión de las correspondientes guías docentes de las asignaturas correspondientes al Grado, consideramos un conjunto de cinco elementos que nos permite plantear la siguiente categorización:

Guías docentes Grado

1. Información Básica
2. Resultados de aprendizaje
3. Objetivos y competencias
4. Evaluación
5. Metodología, actividades, programa y recursos

En el caso de las guías docentes de la Academia de especialidad, la estructura incluye siete elementos objeto de categorización:

Guías docentes Academia de Especialidad

1. Objetivos
2. Temario
3. Unidades didácticas
4. Metodología
5. Criterios de evaluación
6. Organización de la asignatura en horas
7. Bibliografía

Estos epígrafes recogen la totalidad de la información de que dispone el alumno respecto a todas y cada una de las asignaturas analizadas.

De esta forma, identificamos desde una perspectiva general los campos de análisis, objeto de la segunda fase de la investigación, que en nuestro caso contienen precisamente los componentes del diseño curricular que constituye la estructura de cada materia.

La estructura de cada guía docente analizada varía mínimamente en cuanto al conjunto de elementos que combina y al orden en que los presenta.

A continuación, presentamos los datos resultantes ofreciendo la estructura de cada texto analizado conforme a los elementos utilizados y al orden en que los utiliza.

Tabla 21: Estructura global de las guías docentes.

CURSO	ASIGNATURA	ESTRUCTURA
1º	Lengua Inglesa I	<ol style="list-style-type: none"> 1. Información Básica 2. Inicio 3. Contexto y competencias 4. Evaluación 5. Actividades y recursos
2º	Lengua Inglesa II	<ol style="list-style-type: none"> 1. Información básica 2. Resultados de aprendizaje 3. Objetivos y competencias 4. Evaluación 5. Metodología, actividades, programa y recursos
3º	Lengua Inglesa III	<ol style="list-style-type: none"> 1. Información básica 2. Resultados de aprendizaje 3. Objetivos y competencias 4. Evaluación 5. Metodología, actividades, programa y recursos
4º	Lengua Inglesa IV	<ol style="list-style-type: none"> 1. Información básica 2. Resultados de aprendizaje 3. Contexto y competencias 4. Evaluación 5. Metodología, actividades, programa y recursos
5º	Lengua Inglesa V	<ol style="list-style-type: none"> 1. Objetivo 2. Temario 3. Unidades didácticas 4. Metodología 5. Criterios de evaluación 6. Organización de la asignatura en horas 7. Bibliografía
5º	Lengua Inglesa VI	<ol style="list-style-type: none"> 1. Objetivo 2. Temario 3. Unidades didácticas 4. Metodología 5. Criterios de evaluación 6. Organización de la asignatura en horas 7. Bibliografía

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 22 muestra de modo global el orden prácticamente constante en que se sitúan los distintos elementos de la guía didáctica de la asignatura Lengua Inglesa en los respectivos cursos.

Tabla 22: Ordenación de los elementos constitutivos de las guías docentes.

ESTRUCTURA	1	2	3	4	5	6	7
1º	Información Básica	Inicio.	Contexto y competencias.	Evaluación	Actividades y recursos		
2º	Información Básica	Resultados de aprendizaje	Objetivos. y competencias	Evaluación	Met. - act. - prog.- rec.		
3º	Información Básica	Resultados de aprendizaje	Objetivos. y competencias	Evaluación	Met. - act. - prog. - rec.		
4º	Información Básica	Resultados de aprendizaje	Contexto y competencias.	Evaluación	Met. - act. - prog.- rec.		
5º	Objetivos	Temario	Unidades didácticas	Metodología	Criterios de evaluación	Organización de la asignatura en horas	Bibliografía
5º	Objetivos	Temario	Unidades didácticas	Metodología	Criterios de evaluación	Organización de la asignatura en horas	Bibliografía

Fuente: Elaboración propia.

Así pues, a partir de los datos obtenidos podemos concluir que la característica general es una cierta homogeneidad tanto en la combinación de elementos como en el orden de su presentación. La única observación reseñable es que las asignaturas de 5º curso proporcionan más información al contener dos elementos adicionales en su estructura.

Dimensiones y campos de análisis del diseño curricular de las Guías Docentes.

Las dimensiones o campos de análisis que hemos definido tienen como objetivo facilitar el análisis de las guías docentes de la asignatura Lengua inglesa en los distintos cursos del Grado de Ingeniería en Organización Industrial impartida en el Centro Universitario de la Defensa de la Universidad de Zaragoza y de la Academia de Artillería de Segovia. Constituyen un instrumento útil a la hora de recoger la valoración realizada de cada uno de los criterios y subcriterios que son objeto de estudio.

Una vez que hemos procedido a la determinación de los campos de análisis tras la recogida inicial de datos, damos un paso más y los clasificamos de acuerdo con las funciones que desempeñan dentro del diseño curricular. Las dimensiones definidas son:

a) *Dimensión planificadora y de gestión de la docencia*

En esta dimensión se analizan las estrategias para la planificación de la docencia y elaboración de las guías docentes, así como los instrumentos y actuaciones para la gestión y acciones de mejora

b) *Dimensión organizativa y estructural de la docencia*

En esta dimensión se analiza la estructura de las guías docentes, como el documento en el que se dispone y hace pública la planificación detallada de la asignatura, así como toda la información fundamental necesaria para su seguimiento.

c) *Dimensión referencial-integradora*

En esta dimensión se incluyen los objetivos/ competencias que constituyen el primer escalón en el diseño curricular de la materia.

Desde cualquier propuesta curricular queda plenamente justificada la necesidad de guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje siendo, consiguientemente, los objetivos/competencias la alternativa válida para tal fin.

d) *Dimensión epistemológica*

En esta dimensión se abordan los contenidos temáticos específicos de la disciplina objeto de estudio, a partir de los bloques, temas o unidades que serán desarrollados y trabajados por los alumnos. para conseguir los objetivos que definen el diseño instructivo concreto de la materia.

e) *Dimensión metodológica*

En esta dimensión se agrupan aquellos elementos, medios, técnicas y procedimientos de enseñanza que sirven de base para propiciar el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos hacia los resultados deseados

f) *Dimensión evaluadora*

Esta dimensión engloba aquellos elementos que se tendrán en cuenta en la evaluación de los aprendizajes y los criterios que se emplearán para valorarlos

g) *Dimensión orientadora y reforzadora del aprendizaje*

Esta dimensión agrupa a aquellos elementos que tienen como finalidad informar acerca de los logros concretos que, a partir de las actividades de aprendizaje propuestas, el estudiante deberá alcanzar a la finalización del curso académico.

h) *Dimensión contextual*

Se recogen en esta dimensión todos aquellos elementos complementarios necesarios para abordar el estudio de la materia

La organización y clasificación de los campos de análisis por su función se concreta de la siguiente forma:

- Dimensión “A”: Planificadora y de gestión de la docencia.
 - Estrategias para planificación de la docencia y elaboración de las guías docentes.
- Dimensión “B”: Organizativa y estructural de la docencia.
 - Componentes estructurales de las guías docentes.
- Dimensión “C”: Referencial-integradora.
 - Objetivos/competencias.
- Dimensión “D”: Epistemológica.
 - Contenidos.
- Dimensión “E”: Metodológica.
 - Modalidades metodológicas y carga de trabajo.
- Dimensión “F”: Evaluadora
 - Evaluación.
- Dimensión “G”: Orientadora y reforzadora del aprendizaje.
 - Resultados de aprendizaje.
- Dimensión “H”: Contextual.
 - Prerrequisitos.
 - Contexto y sentido de las asignaturas.
 - Bibliografía.

Figura 16: Criterios y subcriterios objeto de análisis en las guías docentes



Fuente: Elaboración propia.

b) Segunda fase:

Definición de categorías.

A partir de un primer acercamiento a las fuentes documentales (Guías docentes) de la materia Lengua inglesa, hemos obtenido información acerca de un conjunto de elementos que configuran el diseño curricular de la asignatura en los respectivos cursos del Grado en Ingeniería de Organización Industrial y de la Academia de especialidad fundamental (Artillería).

Habiendo quedado definidos los campos de análisis que informan el diseño curricular de la signatura, el paso siguiente consistiría en establecer, en esta segunda fase, el análisis propiamente dicho de los campos que han sido identificados en la primera fase. A partir de esta fase se concretarán los respectivos niveles de análisis y las categorías para cada uno de los campos informativos. Las dimensiones curriculares explicitadas, como ha quedado dicho más arriba, quedan recogidas del siguiente modo:

- Dimensión A: Elementos de planificación y de gestión de la docencia.
- Dimensión B: Organizativa y estructural de la docencia
- Dimensión C: Elementos referenciales-integradores.
- Dimensión D: Elementos epistemológicos.
- Dimensión E: Elementos metodológicos.
- Dimensión F: Elementos evaluadores.
- Dimensión G: Elementos orientadores y reforzadores.
- Dimensión H: Elementos contextuales.

A continuación, procederemos a realizar el análisis de cada uno de los campos identificados, siguiendo el orden sucesivo de las dimensiones mencionadas.

6.1 Dimensión A: Elementos de planificación y de gestión

6.1.1 CAMPO: PLANIFICACIÓN DE LA DOCENCIA Y ELABORACIÓN DE LAS GUÍAS DOCENTES

En este criterio se analizan aquellos aspectos del Centro directamente relacionados con la enseñanza: la planificación para la gestión de la docencia y elaboración de las guías docentes y la utilización de los resultados en los procesos de mejora y revisión. Para proceder al análisis de dicho campo tomaremos como referencia el esquema siguiente:

- Nivel de análisis.
- Fuentes.
- Interrogantes planteados.
- Definición de categorías

1er. Nivel de análisis

En este nivel de análisis se realiza una aproximación global acerca de los aspectos relacionados con la docencia y planificación.

Fuentes

Las fuentes que hemos tomado como instrumento de recogida de datos son:

La Memoria Justificativa del currículo de formación militar y el documento Q212 de procedimiento de evaluación de la calidad de la titulación. En él se identifican la estructura del equipo responsable del Plan de Estudios; mecanismos y comisiones para su gestión, cumplimiento y control de resultados, así como la Comisión de garantía y evaluación de la calidad.

Así mismo nos hemos servido del documento Q316 que recoge información sobre: el procedimiento que regula la forma en la que se lleva a cabo la planificación de la docencia a través de las guías docentes, así como los procedimientos de seguimiento de las mismas.

Interrogantes planteados

¿Existen normas o procedimientos para la planificación de las materias o asignaturas por parte del profesorado?

¿Se adecua la planificación a la normativa vigente?

¿Existen instrumentos y actuaciones para la gestión y coordinación del programa de formación por los responsables del Plan de Estudios?

¿Está prevista la utilización de los datos del análisis de resultados para la incorporación de acciones de mejora continua en la planificación y la gestión?

Definición de categorías

1. PROCESO DE PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA

-Se enuncian las normas o procedimientos de planificación.

2. MECANISMOS Y PROCESOS DE GESTIÓN DE LA ENSEÑANZA

-Se explicitan los documentos que regulan la garantía de calidad.

3. UTILIZACIÓN DE LOS RESULTADOS COMO INSTRUMENTOS DE MEJORA DE LA PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN

-Se identifican los documentos relativos a las acciones de mejora.

Tabla 23: Dimensión de planificación y gestión de la docencia y guías docentes.

6.1 DIMENSIÓN DE PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE LA DOCENCIA Y GUÍAS DOCENTES

6.1.1 Los responsables del Centro tienen definida una estrategia para la planificación de la docencia y elaboración de las guías docentes que incluye los instrumentos y actuaciones para la gestión y acciones de mejora continua.

INSUFICIENTE			ESCASO					MEJORABLE					DESTACABLE					ÓPTIMO		
<p>La descripción del subcriterio no se cumple.</p> <p>(No existe ninguna estrategia definida para la planificación de la docencia, no hay procedimientos para la planificación de las guías docentes, ni hay mecanismos de análisis de resultados, etc.)</p>			<p>La descripción del subcriterio se cumple de forma irregular.</p> <p>(Los responsables del Centro tienen definida de forma irregular una estrategia para la planificación de la docencia y elaboración de las guías docentes, la adecuación de la planificación a la normativa vigente se realiza en parte.)</p>					<p>La descripción del subcriterio se cumple de forma puntual.</p> <p>(Los responsables del Centro tienen definida una estrategia para la planificación de la docencia y elaboración de las guías docentes, pero no se encuentra sistematizada.)</p>					<p>La descripción del subcriterio se cumple de forma habitual, pero no se han previsto la incorporación de acciones de mejora.</p> <p>(La planificación de la docencia y elaboración de las guías docentes es sistemática, existen procedimientos y normas para la planificación, gestión, pero no se han previsto acciones de mejora.)</p>					<p>La descripción del subcriterio se cumple siempre. Se revisa periódicamente y se revisa periódicamente y se ha previsto la eventual incorporación de mejoras.</p> <p>(La planificación de la docencia y elaboración de las guías docentes es sistemática, existen procedimientos y normas para la planificación, gestión, y se han previsto acciones de mejora.)</p>		
0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
<p>¿Existen normas o procedimientos para la planificación de las materias o asignaturas de Lengua Inglesa por parte del profesorado?</p> <p>¿Se adecua la planificación a la normativa vigente?</p> <p>¿Existen instrumentos y actuaciones para la gestión y coordinación del programa de formación por los responsables del Plan de Estudios?</p> <p>¿Está prevista la utilización de los datos del análisis de resultados para la incorporación de acciones de mejora continua en la planificación y la gestión?</p>																				

Fuente: Ministerio de Defensa/ANECA (2007), modificado por el autor.

Información en la que se basa el análisis

1	Documento que recoja información sobre: el procedimiento que regula la forma en la que se lleva a cabo la planificación de la docencia a través de las guías docentes, así como los procedimientos de seguimiento de las mismas. Documento Q316.
1	Estructura del equipo responsable del Plan de Estudios; mecanismos y comisiones para su gestión, cumplimiento y control de resultados. Documento Q316
2	Guía del alumno o documento similar donde conste la distribución de la materia Lengua Inglesa en el Plan de Estudios, la planificación horaria y la información relativa a la misma.
3	Documento Q212 de procedimiento de evaluación de la calidad de la titulación

Aspectos a valorar para el cumplimiento del subcriterio

- Existencia de normas o procedimientos para la planificación de la materia Lengua Inglesa por parte del profesorado.
- Adecuación de la planificación a la normativa vigente.
- Existencia de instrumentos y actuaciones para la gestión y coordinación del programa de formación por los responsables del Plan de Estudios.
- Existencia de normativa y procedimientos para la incorporación de acciones de mejora continua en la planificación y la gestión.

Tabla 24: Documentación justificativa en la planificación y gestión de la docencia.

1. DIMENSIÓN DE PLANIFICACIÓN Y DE GESTIÓN DE LA DOCENCIA Y GUÍAS DOCENTES			
DOCUMENTACIÓN JUSTIFICATIVA	Memoria Justificativa del currículo de formación militar	Documento Q316 de planificación de la docencia y elaboración de las guías docentes	Documento Q212 de procedimiento de evaluación de la calidad de la titulación
SUBCRITERIOS			
1. Existencia de normas o procedimientos para la planificación de la materia Lengua Inglesa por parte del profesorado.	X Apartado: 4.6.: Planificación temporal del currículo.	X Apartados: • 5 • 6 • 7 • 8	-
2. Adecuación de la planificación a la normativa vigente.	X Apartados: • 2 • 4.1 • 4.2	X Apartados: • 1 • 2 • 3	X Apartado: • 5.3
3. Existencia de instrumentos y actuaciones para la gestión y coordinación del programa de formación por los responsables del Plan de Estudios.	X Apartado: • 3.2	X Apartados: • 6 • 7 • 8	X Apartados: • 6 • 7
4. Existencia de normativa y procedimientos para la incorporación de acciones de mejora continua en la planificación y la gestión.	-	X Evaluación y revisión de las guías docentes de las asignaturas: Apartados: • 5.3.d) (opcional) • 5.6	X Apartados: • 4 • 5.3. g) • 8

Fuente: Elaboración propia.

Descripción global

A partir de los datos reflejados en el cuadro anterior podemos concluir que se cumplen satisfactoriamente la totalidad de las categorías consideradas.

6.1 DIMENSIÓN DE PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE LA DOCENCIA Y GUÍAS DOCENTES

En este criterio se analiza:

- ④ El proceso de planificación de la enseñanza.
- ④ Los mecanismos y procesos de gestión de la enseñanza.
- ④ La utilización de los resultados de la enseñanza para la mejora continua de la planificación y de la gestión.

Tabla 25: Valoración de la planificación y gestión de la docencia.

Tabla de Valoración	
DIMENSIÓN DE PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE LA DOCENCIA	
CONCEPTO	RESULTADO
Subcriterio 6.1.1	100
VALORACIÓN GLOBAL DEL CRITERIO	V

Tabla de Comprobación de Resultados																				
I			II					III					IV					V		
0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100

Fuente: Ministerio de Defensa/ANECA (2007)

JUSTIFICACIÓN DE LA VALORACIÓN ASIGNADA AL CRITERIO

Tras la revisión de las fuentes documentales hemos podido concluir que se cumplen satisfactoriamente la totalidad de las categorías consideradas. En consecuencia, la ponderación aplicada a esta dimensión alcanza una valoración global de 100 puntos.

6.2 Dimensión B: Organizativa y estructural de la docencia

En esta dimensión se analiza la estructura de las guías docentes, como el documento en el que se dispone y hace pública la planificación detallada de la asignatura, así como toda la información fundamental necesaria para su seguimiento.

DESCRIPCIÓN DE LAS GUÍAS DOCENTES

1er. Nivel de análisis

Comenzamos el proceso de análisis de este campo concreto con un primer nivel de acercamiento de carácter global, a partir de los datos contenidos en las guías docentes objeto de la investigación 2017-2018. Adicionalmente nos serviremos del documento Q316 sobre procedimiento de planificación de la docencia y elaboración de las guías docentes.

Interrogantes planteados

¿Existe un documento estandarizado (soporte papel o informático) donde figuren los programas de las asignaturas del plan de estudios? ¿Se encuentran especificados los siguientes elementos básicos, como mínimo?

- Objetivos específicos la asignatura o materia.
- Contenidos a desarrollar en la asignatura o materia.
- Prácticas a realizar, si las hubiere.
- Metodología de enseñanza-aprendizaje.
- Criterios y métodos de evaluación del aprendizaje.
- Personal académico responsable de la materia o asignatura.
- Bibliografía y fuentes de referencia.
- Recomendaciones para cursar la materia o asignatura.
- Horarios y lugar donde se imparten las clases y el refuerzo.
- Calendario de exámenes.
- Actividades complementarias.

¿Existe correspondencia entre el documento estandarizado antes mencionado y el Plan de Estudios? ¿Es congruente con los objetivos definidos?

¿Se encuentra esta información accesible para los alumnos antes de su incorporación al curso?

Definición de categorías

Las categorías de análisis de carácter general que se van a considerar son:

1. FECHA DE PUBLICACIÓN

1. Antiguas.
2. Nuevas.
3. Recientes.

2. EXTENSIÓN

1. N° de páginas.

3. ESTRUCTURA

1. Objetivos específicos la asignatura o materia.
2. Contenidos a desarrollar en la asignatura o materia.
3. Prácticas a realizar, si las hubiere.
4. Metodología de enseñanza-aprendizaje.
5. Criterios y métodos de evaluación del aprendizaje.
6. Personal académico responsable de la materia o asignatura.
7. Bibliografía y fuentes de referencia.
8. Recomendaciones para cursar la materia o asignatura.
9. Horarios y lugar donde se imparten las clases y el refuerzo.
10. Calendario de exámenes. Actividades complementarias
11. Actividades complementarias.

Descripción de categorías concretas

1. FECHA DE PUBLICACIÓN

Considerar la fecha de publicación de las guías didácticas tiene un doble objetivo, de una parte, constatar la antigüedad de las propias guías didácticas. De otra, establecer criterios de diferenciación y/o variación de acuerdo con la fecha de su edición.

Las dimensiones que establecemos en torno a esta categoría son:

1. Antiguas: anteriores a 2013.
2. Nuevas: editadas entre 2013-2016.
3. Recientes: editadas en los dos últimos cursos 16-18.

Se establece el año 2010 como marco de división entre las antiguas y las nuevas por ser el año en el que se aprueba el nuevo Plan de estudios del Grado en Ingeniería en Organización Industrial. B.O.E. 29/11/2010.

2. EXTENSIÓN

En esta categoría estudiamos la extensión de las guías didácticas, de acuerdo con las siguientes dimensiones:

1. N° de páginas.

3. ESTRUCTURA

Entendemos por estructura el conjunto de elementos en el que se dispone y hace pública la planificación detallada de la asignatura. Establecemos un conjunto de once elementos básicos que informan acerca del programa de la asignatura.

1. Objetivos específicos la asignatura o materia.
2. Contenidos a desarrollar en la asignatura o materia.
3. Prácticas a realizar, si las hubiere.
4. Metodología de enseñanza-aprendizaje.
5. Criterios y métodos de evaluación del aprendizaje.
6. Personal académico responsable de la materia o asignatura.
7. Bibliografía y fuentes de referencia.
8. Recomendaciones para cursar la materia o asignatura.
9. Horarios y lugar donde se imparten las clases y el refuerzo.
10. Calendario de exámenes.
11. Actividades complementarias.

ANÁLISIS GLOBAL

1. FECHA DE PUBLICACIÓN

Los datos obtenidos son los siguientes:

CURSO	ASIGNATURA	FECHA
1º	Lengua Inglesa I	2017
2º	Lengua Inglesa II	2017
3º	Lengua Inglesa III	2017
4º	Lengua Inglesa IV	2017
5º	Lengua Inglesa V	2017
5º	Lengua Inglesa VI	2017

La totalidad de las guías revisadas se ha editado en 2017, es decir, son de reciente edición.

2. EXTENSIÓN

1. N° de páginas

CURSO	ASIGNATURA	N° DE PÁGINAS
1°	Leng. Inglesa I	7
2°	Leng. Inglesa II	7
3°	Leng. Inglesa III	7
4°	Leng. Inglesa IV	8
5°	Lengua Inglesa V	10
5°	Lengua Inglesa VI	10

La extensión de las guías didácticas podemos caracterizarla como corta. Las guías de las asignaturas más extensas, en cuanto al número de páginas corresponde al quinto curso, mientras que los cursos precedentes que le siguen, en orden de extensión, se mantienen prácticamente homogéneos.

3. ESTRUCTURA

Tabla 26: Estructura de los elementos identificados en las guías docentes.

Estructura		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	TOTAL
Curso	Asignatura												
1°	Leng. Inglesa I	X	X	-	X	X	-	X	X	-	X	-	7
2°	Leng. Inglesa II	X	X	-	X	X	-	X	X	-	X	-	7
3°	Leng. Inglesa III	X	X	-	X	X	-	X	X	-	X	-	7
4°	Leng. Inglesa IV	X	X	-	X	X	-	X	X	-	X	-	7
5°	Leng. Inglesa V	X	X	-	X	X	-	X	-	-	-	-	5
5°	Leng. Inglesa VI	X	X	-	X	X	-	X	-	-	-	-	5

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la tabla anterior podemos observar los elementos identificados y el peso del conjunto de elementos que conforman la estructura de las respectivas guías docentes. Así mismo, dichos elementos están presentes en la práctica totalidad de las guías, a excepción de los ítems: 3, 6, 9 y 11. Observando los datos por cursos, constatamos un porcentaje del 63,6% de presencia de dichos elementos estructurales, presentes en las guías de los respectivos cursos y asignaturas del Grado, frente a los 45,4% de presencia en las asignaturas de 5º curso de la Academia de Artillería. La respuesta a la pregunta de cuántos de los elementos que configuran las guías docentes se incluyen en los diseños curriculares, queda recogida en el siguiente cuadro de las frecuencias y porcentajes a que da lugar la codificación.

Tabla 27: Presencia-ausencia de los elementos estructurales presentes en las guías.

ELEMENTOS ESTRUCTURALES	FRECUENCIAS		% (1)	
	TIENE	NO TIENE	TIENE	NO TIENE
1. Objetivos específicos la asignatura o materia.	6	-	100%	-
2. Contenidos a desarrollar en la asignatura o materia.	6	-	100%	-
3. Prácticas a realizar, si las hubiere.	-	6	-	100%
4. Metodología de enseñanza-aprendizaje.	6	-	100%	-
5. Criterios y métodos de evaluación del aprendizaje.	6	-	100%	-
6. Personal académico responsable de la materia o asignatura.	-	6	-	100%
7. Bibliografía y fuentes de referencia.	6	-	100%	-
8. Recomendaciones para cursar la materia o asignatura.	4	2	67%	33%
9. Horarios y lugar donde se imparten las clases y el refuerzo.	-	6	-	100%
10. Calendario de exámenes.	4	2	67%	33%
11. Actividades complementarias	-	6	-	100%

% (1) El porcentaje se halla sobre el total de asignaturas (6).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 28: Dimensión Organizativa y Estructural de la Docencia I.

6.2 DIMENSIÓN ORGANIZATIVA Y ESTRUCTURAL DE LA DOCENCIA

6.2.1 La estructura de las Guías docentes contiene los elementos básicos necesarios y son accesibles y públicas.

INSUFICIENTE			ESCASO					MEJORABLE					DESTACABLE					ÓPTIMO		
La descripción del subcriterio no se cumple. (No existen guías docentes que contenga elementos básicos y accesibles, no están estandarizadas)			La descripción del subcriterio se cumple de forma irregular (La estructura de las guías docentes contiene alguno de los elementos básicos necesarios, pero no se encuentra estandarizado, ni es accesible ni público)					La descripción del subcriterio se cumple de forma puntual. (La estructura de las guías docentes contiene todos los elementos básicos necesarios, pero no se encuentra estandarizado)					La descripción del subcriterio se cumple de forma habitual. (La estructura de las guías docentes contiene todos los elementos básicos necesarios y es accesible y pública, se encuentra sistematizada, existe un documento estandarizado, la información es accesible y pública)					La descripción del subcriterio se cumple siempre. Se revisa periódicamente y se ha previsto la eventual incorporación de mejoras. (La estructura de las guías docentes contiene todos los elementos básicos necesarios y es accesible y público, y se ha previsto la introducción de mejoras en la misma de forma sistemática)		
0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
<p>¿Existe un documento estandarizado (soporte papel o informático) donde figure el programa de las asignaturas de Lengua Inglesa del plan de estudios? ¿Se encuentran especificados los siguientes elementos básicos, como mínimo?</p> <ul style="list-style-type: none">Objetivos específicos la asignatura o materia.Contenidos a desarrollar en la asignatura o materia.Prácticas por realizar, si las hubiere.Metodología de enseñanza-aprendizaje.Criterios y métodos de evaluación del aprendizaje.Personal académico responsable de la materia o asignatura.Bibliografía y fuentes de referencia.Recomendaciones para cursar la materia o asignatura.Horarios y lugar donde se imparten las clases y el refuerzo.Calendario de exámenes.Actividades complementarias. <p>¿Existe correspondencia entre el documento estandarizado antes mencionado y el Plan de Estudios? ¿Es congruente con los objetivos definidos?</p> <p>¿Se encuentra esta información accesible para los alumnos antes de su incorporación al curso?</p>																				

Fuente: Ministerio de Defensa/ANECA (2007), modificado por el autor.

Aspectos a valorar para el cumplimiento del subcriterio

1. Existencia de un documento estandarizado en soporte papel o en soporte informatizado (CD, página web) donde figure el programa de las asignaturas de Lengua Inglesa del plan de estudios, si se ha previsto la introducción de mejoras, y se especifican los siguientes elementos básicos:
 - Objetivos específicos la asignatura
 - Contenidos a desarrollar en la asignatura o materia.
 - Prácticas por realizar, si las hubiere
 - Metodología de enseñanza-aprendizaje.
 - Criterios y métodos de evaluación del aprendizaje.
 - Personal académico responsable de la materia o asignatura.
 - Bibliografía y fuentes de referencia.
 - Recomendaciones para cursar la materia o asignatura.
 - Horarios y lugar donde se imparten las clases y el refuerzo.
 - Calendario de exámenes.
 - Actividades complementarias.
2. La información relativa a la materia Lengua Inglesa y a los elementos básicos antes citados, si se corresponde con el Plan de Estudios y es congruente con sus objetivos.
3. Los alumnos tienen acceso a esta información antes de realizar su incorporación a cada curso.

1	Documento que recoja información sobre el procedimiento de planificación de la docencia y elaboración de las guías docentes. Documento Q316.
2	Guías del alumno donde conste: información relativa a la materia Lengua Inglesa, los elementos básicos de la guía docente de la materia y si se corresponde con el Plan de Estudios y es congruente con sus objetivos. .
4	Memoria Justificativa del currículo de Formación Militar

Tabla 29: Documentación justificativa incluida en la dimensión organizativa y estructural de la docencia I.

DOCUMENTACIÓN JUSTIFICATIVA			
DIMENSIÓN ORGANIZATIVA Y ESTRUCTURAL DE LA DOCENCIA	Guías docentes del Grado y de Academia de especialidad	Memoria Justificativa del currículo de formación militar	Documento Q316 de planificación de la docencia y elaboración de las guías docentes
SUBCRITERIOS			
1. Existencia de documento estandarizado donde figure el programa de las asignaturas de Lengua Inglesa	X	X	-
2. Información de la materia de Lengua Inglesa y su correspondencia con el Plan de Estudios.	-	Apartados: • 2 • 4.1 • 4.2	-
3. Acceso del alumnado a la información antes de iniciar el curso.	X	X Apartado: • 3.2.2	-
4. Se ha previsto la introducción de mejoras en las guías docentes, de forma sistemática.	-	-	Evaluación y revisión de las guías docentes de las asignaturas: Apartados: • 5.3 (opcional) • 5.6

Fuente: Elaboración propia.

Análisis global

El cuadro anterior refleja el cumplimiento íntegro de los criterios analizados.

Tabla 30: Dimensión Organizativa y Estructural de la Docencia II.

6.2 DIMENSIÓN ORGANIZATIVA Y ESTRUCTURAL DE LA DOCENCIA

6.2.2 Las guías docentes tienen definidos sus objetivos, se identifican y enumeran las competencias (conocimientos, actuaciones profesionales y formas de comportarse) que los alumnos deben tener al concluir sus estudios en cada curso del Grado y en la Academia de especialidad..

INSUFICIENTE			ESCASO					MEJORABLE					DESTACABLE					ÓPTIMO		
La descripción del subcriterio no se cumple. (No existe definición de objetivos en la guía docente)			La descripción del subcriterio se cumple de forma irregular. (Las guías docentes tienen definidas los objetivos, pero no hacen referencia a las competencias que deben obtener los alumnos, hay cierta definición de conocimientos y capacidades, etc.)					La descripción del subcriterio se cumple de forma puntual. (Las guías docentes tienen definidas los objetivos haciendo referencia de forma total a las competencias que deben obtener los alumnos, pero no se encuentran sistematizados)					La descripción del subcriterio se cumple de forma habitual. (Las guías docentes tienen definidas los objetivos haciendo siempre referencia a las competencias que deben obtener los alumnos)					La descripción del subcriterio se cumple siempre. Se revisa periódicamente y se ha previsto la eventual incorporación de mejoras. (Las guías docentes tienen definidas los objetivos haciendo referencia de forma sistemática y total a las competencias que deben obtener los alumnos, y se ha previsto la introducción de mejoras en las mismas de forma sistemática)		
0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
¿Las guías docentes poseen una definición de los objetivos?																				
¿Se identifican y enumeran todos los objetivos?																				
¿Las competencias (conocimientos, actuaciones profesionales y formas de comportarse) de los egresados se encuentran relacionadas en algún documento de la guía docente?																				
¿Existe relación entre asignatura y competencias generales?																				
¿Se ha previsto la introducción de mejoras en las guías docentes, de forma sistemática?																				

Fuente: Ministerio de Defensa/ANECA (2007), modificado por el autor.

Aspectos a valorar para el cumplimiento del subcriterio

- Existencia de una definición de los objetivos de las guías docentes.
- Existencia de una relación de competencias (conocimientos, actuaciones profesionales y formas de comportarse) de los egresados en la guía docente.
- Existencia de una relación entre asignatura y competencias generales.
- Se ha previsto la introducción de mejoras en las guías docentes, de forma sistemática.

Información en la que se basa el análisis

2	Guías docentes de las asignaturas.
4	Memoria Justificativa del currículo de Formación Militar 2016
1	Documento Q316 de planificación de la docencia y elaboración de las guías docentes

DEFINICIÓN DE OBJETIVOS EN LAS GUÍAS DOCENTES

-Se enuncian los objetivos en las guías docentes.

Tabla 31: Definición de los objetivos de las guías docentes.

CURSOS	OBJETIVOS	
1º	Objetivos Leng. Inglesa I	La asignatura y sus resultados previstos responden a los siguientes planteamientos y objetivos: El objetivo principal de este curso es el de procurar un primer acercamiento al nivel B2, desarrollando las competencias gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica de los estudiantes en su evolución hacia la competencia comunicativa en inglés. Para ello, esta asignatura se centra en una serie de objetivos generales que son: 1. Desarrollar la capacidad del estudiante de comunicarse (comprensión y producción) de forma oral y escrita en inglés mostrando un dominio instrumental de la lengua. 2. Desarrollar la capacidad del estudiante de trabajar de forma autónoma, fomentando el auto-aprendizaje de la lengua inglesa, así como el trabajo colaborativo en la resolución de tareas en grupo y la utilización de las TICs. 3. Fomentar el interés del estudiante por la lengua inglesa como objeto de estudio y como herramienta de acceso a otros campos del saber.
2º	Objetivos Leng. Inglesa II	El objetivo principal de este curso es el de procurar un primer acercamiento al nivel B2, desarrollando las competencias gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica de los estudiantes en su evolución hacia la competencia comunicativa en inglés. Para ello, esta asignatura se centra en una serie de objetivos generales que son: 1. Desarrollar la capacidad del estudiante de comunicarse (comprensión y producción) de forma oral y escrita en inglés mostrando un dominio instrumental de la lengua. 2. Desarrollar la capacidad del estudiante de trabajar de forma autónoma, fomentando el auto-aprendizaje de la lengua inglesa, así como el trabajo colaborativo en la resolución de tareas en grupo y la utilización de las TICs. 3. Fomentar el interés del estudiante por la lengua inglesa como objeto de estudio y como herramienta de acceso a otros campos del saber.
3º	Objetivos Leng. Inglesa III	El objetivo principal de este curso es el de procurar una profundización en el nivel B2, desarrollando las competencias gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica de los estudiantes en su evolución hacia la competencia comunicativa en inglés. Para ello, esta asignatura se centra en una serie de objetivos generales que son: 1. Desarrollar la capacidad del estudiante de comunicarse (comprensión y producción) de forma oral y escrita en inglés mostrando un dominio instrumental de la lengua. 2. Desarrollar la capacidad del estudiante de trabajar de forma autónoma, fomentando el auto-aprendizaje de la lengua inglesa, así como el trabajo colaborativo en la resolución de tareas en grupo y la utilización de las TICs. 3. Fomentar el interés del estudiante por la lengua inglesa como objeto de estudio y como herramienta de acceso a otros campos del saber.
4º	Objetivos Leng. Inglesa IV	El objetivo principal de este curso es el de procurar una profundización en el nivel B2.2, desarrollando las competencias gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica de los estudiantes en su evolución hacia la competencia comunicativa en inglés. Para ello, esta asignatura se centra en una serie de objetivos generales que son: 1. Desarrollar la capacidad del estudiante de comunicarse (comprensión y producción) de forma oral y escrita en inglés mostrando un dominio instrumental de la lengua. 2. Desarrollar la capacidad del estudiante de trabajar de forma autónoma, fomentando el auto-aprendizaje de la lengua inglesa, así como el trabajo colaborativo en la resolución de tareas en grupo y la utilización de las TICs. 3. Fomentar el interés del estudiante por la lengua inglesa como objeto de estudio y como herramienta de acceso a otros campos del saber. 4. Realizar descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre temas complejos, integrando otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión adecuada. 5. Escribir textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada. 6. Comprender con todo detalle textos extensos y complejos.
5º	Objetivos Leng. Inglesa V	1. Desarrollar la competencia lingüística en inglés mediante el desarrollo de las cuatro destrezas del lenguaje: expresión oral y escrita, y comprensión oral y escrita en temas de su ámbito profesional. 2. Mantener y mejorar el nivel B2 definido en el MCERL
	Objetivos Leng. Inglesa VI	1. Contenidos específicos adecuados al nivel B2 del Marco Europeo de Referencia. 2. Práctica de las habilidades comunicativas correspondientes al nivel B2 3. Aspectos prácticos del uso de la lengua inglesa en entorno profesional general (Repaso de empleos militares, unidades y misiones de Paz), y específicos de su especialidad fundamental (en este caso Artillería, con el vocabulario específico de Artillería de Campaña y Antiaérea).

Fuente: Elaboración propia.

Del análisis de la Tabla 31 podemos observar que la formulación de los objetivos correspondientes a los tres primeros cursos es idéntica y homogénea. En los cursos 1º y 2º se formula un primer acercamiento al nivel B2 y en los cursos 3º y 4º se procura una profundización en el nivel B2 y B2.2 respectivamente. En el cuarto curso se mantienen también los mismos objetivos, incorporándose, adicionalmente, tres nuevos. Finalmente, en 5º curso se continúa el desarrollo del nivel B2 del MCERL y se incorpora el inglés de especialidad para fines militares.

1. IDENTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS EN LA GUÍA DOCENTE

1.1 Se identifican las competencias.

1.2 Relación entre asignatura y competencias generales.

1.1 Se identifican las competencias.

Tabla 32: Identificación de competencias de las Guías Docentes.

CURSOS	COMPETENCIAS EN LAS GUÍAS DOCENTES	
1º	Competencias Leng. Inglesa I	Al superar la asignatura, el estudiante será más competente para... 1. Trabajar en un grupo multidisciplinar y en un entorno multilingüe. 2. Aprender de forma continuada y desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo. 3. Llevar a cabo el ejercicio profesional en lengua inglesa.
2º	Competencias Leng. Inglesa II	Al superar la asignatura, el estudiante será más competente para... 1. Trabajar en un grupo multidisciplinar y en un entorno multilingüe. 2. Aprender de forma continuada y desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo. 3. Llevar a cabo el ejercicio profesional en lengua inglesa.
3º	Competencias Leng. Inglesa III	Al superar la asignatura, el estudiante será más competente para... 1. Trabajar en un grupo multidisciplinar y en un entorno multilingüe. 2. Aprender de forma continuada y desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo. 3. Llevar a cabo el ejercicio profesional en lengua inglesa.
4º	Competencias Leng. Inglesa IV	Al superar la asignatura, el estudiante será más competente para... 1. Trabajar en un grupo multidisciplinar y en un entorno multilingüe. 2. Aprender de forma continuada y desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo. 3. Llevar a cabo el ejercicio profesional en lengua inglesa.
5º	Competencias Leng. Inglesa V	-----
	Competencias Leng. Inglesa VI	-----

Fuente: Elaboración propia.

Del análisis reflejado en la tabla observamos que:

- a) Las competencias identificadas son las mismas a lo largo de todos los cursos del Grado.
- b) No existe explicitación de competencias en las guías docentes de las asignaturas: Lengua Inglesa V y Lengua Inglesa VI del 5º curso de la Academia de especialidad fundamental.

1.2 Relación entre asignatura y competencias generales.

Tabla 33: Relación entre las asignaturas de lengua inglesa y competencias generales.

RELACIÓN ENTRE LAS ASIGNATURAS DE LENGUA INGLESA Y COMPETENCIAS GENERALES	ASIGNATURA LENGUA INGLESA
COMPETENCIAS GENERALES	
CG 1. Actuar conforme a los valores y principios constitucionales y de las Fuerzas Armadas, adquiriendo el compromiso ético de defenderlos, prestando una especial atención a la lealtad y a la preocupación por el subordinado.	
CG 2. Ejercer el mando y el liderazgo adecuado a cada situación relacionada con el desempeño de sus cometidos en la estructura orgánica y operativa de las FAS.	X
CG 3. Analizar, sintetizar, evaluar y emitir juicios con iniciativa y creatividad	X
CG 4. Tomar decisiones oportunas, concretas y acertadas en su ámbito profesional.	
CG 5. Trabajar en equipo en cualquier tipo de situación relacionada con el desempeño de sus cometidos en la estructura orgánica y operativa de las FAS	X
CG 6. Adaptarse a cualquier tipo de situación relacionada con el desempeño de sus cometidos en la estructura orgánica y operativa de las FAS	X
CG 7. Comunicarse con un nivel de inglés adecuado a sus cometidos profesionales.	X
CG 8. Analizar y comprender la actualidad nacional e internacional de modo que le permita entender y asumir la contribución personal que, para la acción exterior de España, se le pueda exigir en cada caso...	X
CG 9. Interpretar y aplicar los preceptos contenidos en la normativa y publicaciones, tanto militares como civiles, que afecten al ámbito militar en correspondencia a sus cometidos profesionales.	X
CG 10. Emplear las tecnologías de la información y la comunicación utilizadas en las Fuerzas Armadas como herramientas básicas de trabajo.	
CG 11. Aprender de forma continuada y desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo.	X
CG 12. Desarrollar en estructuras militares nacionales e internacionales en correspondencia a sus cometidos profesionales, funciones administrativas, logísticas y docentes, mediante acciones principalmente directivas y de gestión.	X
CG 13. Instruir y motivar a sus subordinados, empleando los sistemas pedagógicos más adecuados en cada situación, y en particular mediante la comunicación directa y el trato diario.	
CG 14. Practicar el ejercicio físico para mantener la preparación psicofísica necesaria que le permita preparar adecuadamente a sus subordinados y soportar las situaciones de esfuerzo diario y en operaciones.	
CG 15. Asumir con carácter accidental o interino, el mando o jefatura de las dependencias o unidades atribuidas a niveles orgánicos superiores, cuando por sucesión de mando le corresponda	
CG 16. Aplicar los procedimientos de la instrucción individual al combate, encuadrado en una unidad de la estructura operativa.	
CG 17. Prestar atención permanente a la seguridad y ser responsable, a su nivel del cumplimiento de las normas y medidas que se establezcan para garantizar la integridad del personal, instalaciones, aeronaves, armamento, material y documentación, de conformidad con la normativa vigente.	

Fuente: Elaboración propia.

Del análisis de la tabla precedente podemos extraer la conclusión de que sobre un conjunto de 17 competencias generales identificadas, la relación entre competencias generales y las asignaturas de Lengua Inglesa representa un 52,9% del total. De ahí cabe deducir, que el peso porcentual asignado a la materia Lengua Inglesa en relación con las competencias generales es bastante relevante.

Tabla 34: Documentación justificativa de la dimensión organizativa y estructural de la docencia II.

DOCUMENTACION JUSTIFICATIVA			
DIMENSIÓN ORGANIZATIVA Y ESTRUCTURAL DE LA DOCENCIA	Guías docentes del Grado y de Academia de especialidad	Memoria Justificativa del currículo de Formación Militar	Documento Q316 de planificación de la docencia y elaboración de las guías docentes
SUBCRITERIOS			
1. Existencia de una definición de los objetivos de las guías docentes.	X	X	-
2. Existencia de una relación de competencias (conocimientos, actuaciones profesionales y formas de comportarse) de los egresados en las guías docentes.	X ¹⁵	X	-
3. Existencia de una relación entre asignatura y competencias generales.	-	X Anexo I	-
4. Se ha previsto la introducción de mejoras en las guías docentes, de forma sistemática.	-	-	Evaluación y revisión de las guías docentes de las asignaturas: Apartados: • 5.3 (opcional)

Fuente: Elaboración propia.

Análisis global

A través de la información contenida en el cuadro podemos extraer la conclusión de que el conjunto de subcriterios analizados se cumple en general, con la excepción del subcriterio 2 que se omite en el caso de la Academia de especialidad fundamental.

¹⁵ No se especifican las competencias en el 5º curso de la Academia de especialidad.

6.2 DIMENSIÓN ORGANIZATIVA Y ESTRUCTURAL DE LA DOCENCIA

En este criterio se analiza:

- Ⓔ La estructura y características de las guías docentes.
 - Ⓔ La definición de objetivos/competencias presentes en las guías docentes. Ⓔ
- Existencia de una relación entre asignatura y competencias generales.

Tabla 35: Valoración de la dimensión organizativa y estructural de la docencia.

Tabla de Valoración DIMENSIÓN ORGANIZATIVA Y ESTRUCTURAL DE LA DOCENCIA	
CONCEPTO	RESULTADO
Subcriterio 6.2.1	100
Subcriterio 6.2.2	75
Suma de subcriterios	175
Dividir entre nº de subcriterios	87,5
VALORACIÓN GLOBAL DEL CRITERIO	IV

Fuente: Ministerio de Defensa/ANECA (2007)

Tabla de Comprobación de Resultados																				
I			II					III					IV					V		
0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100

JUSTIFICACIÓN DE LA VALORACIÓN ASIGNADA AL CRITERIO

Con relación al subcriterio 6.2.1, vista la documentación justificativa y realizado el oportuno análisis, hemos podido comprobar el cumplimiento íntegro de los subcriterios analizados. Consiguientemente, la puntuación asignada al criterio 2.1 es de 100 puntos.

La puntuación atribuible al criterio 6.2.2 es de 75 puntos, habida cuenta de la exclusión de las competencias generales en las asignaturas de 5º curso de la Academia de especialidad.

6.3 DIMENSIÓN C: REFERENCIAL-INTEGRADORA

6.3.1 OBJETIVOS/COMPETENCIAS DE LAS GUÍAS DOCENTES

1er. Nivel de análisis

En esta dimensión se incluyen los objetivos/ competencias que constituyen el primer escalón en el diseño curricular de la materia.

Desde cualquier propuesta curricular queda plenamente justificada la necesidad de guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje siendo, consiguientemente, los objetivos/competencias la alternativa válida para tal fin.

Comenzamos el proceso de análisis de este campo concreto con un primer nivel de acercamiento de carácter global, a partir de los datos contenidos en las guías docentes objeto de la investigación 2017-2018. Adicionalmente nos serviremos del documento Q316 sobre procedimiento de planificación de la docencia y elaboración de las guías docentes.

Interrogantes planteados

¿Cuál es el ámbito de referencia de los objetivos?

¿Número de objetivos distribuidos por asignaturas y cursos?

¿A qué niveles de concreción se formulan los objetivos?

¿Existe suficiente coordinación que evite vacíos o duplicidades entre los diferentes objetivos de la materia en los diferentes cursos?

¿Se identifican las competencias y sus componentes?

¿Existe suficiente coordinación que evite vacíos o duplicidades entre las diferentes competencias de la materia en los diferentes cursos?

¿Los objetivos están organizados y explicitados en términos coherentes con los postulados emanados de la Didáctica Específica de la lengua-cultura extranjera?

¿Se presentan diferencias entre los diversos cursos?

¿El tiempo de aprendizaje del alumno previsto en las guías docentes permite cumplir los objetivos de la asignatura?

Definición de categorías

Las categorías de análisis de carácter general que se van a considerar son:

1. ÁMBITO DE REFERENCIA DE LOS OBJETIVOS

1. Objetivos centrados en la lógica de la disciplina, de carácter lingüístico y comunicativo. (L.c)
2. Objetivos centrados en el que aprende: aprendizaje autónomo. (A. a)
3. De la materia en general (M).
4. De núcleo temático (Nt).
5. Tema (T).

2. NIVEL DE GENERALIZACIÓN/ESPECIFICACIÓN

- Metas.
- Generales.
- Específicos.

NÚMERO DE OBJETIVOS EN LAS GUÍAS DOCENTES

–Número de objetivos distribuidos por asignaturas y cursos

3. IDENTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS EN LA GUÍA DOCENTE

–Se identifican las competencias.

–Análisis de los componentes y subcomponentes de las competencias: conocimientos, capacidades y actitudes.

- ¿Existe suficiente coordinación que evite vacíos o duplicidades entre las diferentes competencias de la materia en los diferentes cursos?

4. VERIFICACIÓN DEL TIEMPO DE APRENDIZAJE EN LAS GUÍAS DOCENTES

¿El tiempo de aprendizaje del alumno previsto en las guías docentes permite cumplir los objetivos de las asignaturas en los distintos cursos?

2º. Nivel de análisis

En este segundo nivel de concreción se abordan aspectos concretos relacionados con la didáctica de la disciplina. Se utilizan las mismas fuentes que las consignadas en el nivel 1.

Definición de categorías

1. NIVELES COMUNES DE REFERENCIA PARA MEDIR EL DOMINIO DE LA LENGUA (M.C.E.R. 2001)

- a. Se enuncian los niveles de dominio de la lengua que se han de alcanzar, de acuerdo con la tipología del M.C.E.R. 2001.
- b. Se establece una progresión vertical y horizontal, de acuerdo con los diversos cursos del Grado y Academia de especialidad

Tabla 36: Dimensión Referencial-Integradora I.

6.3. DIMENSIÓN REFERENCIAL-INTEGRADORA

6.3.1. OBJETIVOS/COMPETENCIAS DE LA GUÍA DOCENTE

6.3.1.1 El ámbito de referencia de los objetivos, incluidos en las guías docentes, está bien definido y su articulación horizontal y vertical evita vacíos y duplicidades.

INSUFICIENTE			ESCASO				MEJORABLE					DESTACABLE					ÓPTIMO			
La descripción del subcriterio no se cumple. (El ámbito de referencia de los objetivos de las guías docentes no se encuentra definido)			La descripción del subcriterio se cumple de forma irregular. (El ámbito de referencia de los objetivos de las guías docentes de la asignatura es irregular.)				La descripción del subcriterio se cumple de forma puntual. (El ámbito de referencia de los objetivos de las guías docente está bien definido y su articulación es horizontal y vertical.)					La descripción del subcriterio se cumple de forma habitual, pero no se ha previsto la incorporación de acciones de mejora. (El ámbito de referencia de los objetivos de las guías docentes se encuentra definido totalmente, los objetivos se encuentran articulados, pero no se ha previsto la introducción de mejoras en las guías docentes)					La descripción del subcriterio se cumple siempre. Se revisa periódicamente y se ha previsto la incorporación de mejoras de forma sistematizada. (El ámbito de referencia de los objetivos y la estructura de la guía docente se encuentra definida totalmente y se ha previsto la introducción de mejoras en las mismas de forma sistemática)			
0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
¿El ámbito de referencia de los objetivos responde a la materia en general, a núcleos temáticos, a temas?																				
¿Existen objetivos centrados en la lógica de la disciplina (de carácter lingüístico y comunicativo) y objetivos centrados en el que aprende (aprendizaje autónomo)?																				
¿La distribución, horizontal y vertical, de los objetivos que se van a impartir en los diferentes cursos es coherente entre ellos?																				
¿Existe suficiente coordinación que evite vacíos o duplicidades entre los diferentes objetivos de la materia en los diferentes cursos?																				

Fuente: Ministerio de Defensa/ANECA (2007), modificado por el autor.

Aspectos a valorar para el cumplimiento del subcriterio

- Existencia de objetivos centrados en la lógica de la disciplina (de carácter lingüístico y comunicativo) y objetivos centrados en el que aprende (aprendizaje autónomo).
- El ámbito de referencia de los objetivos responde a la materia en general, a núcleos temáticos, a temas
- La distribución, horizontal y vertical, de los objetivos que se van a impartir en los diferentes cursos es coherente entre ellos.
- Existe suficiente coordinación que evite vacíos o duplicidades entre los diferentes objetivos de la materia en los diferentes cursos.

Información en la que se basa el análisis

2	Guías docentes de las asignaturas.
4	Memoria Justificativa del currículo de Formación Militar 2016
1	Documento Q316 de planificación de la docencia y elaboración de las guías docentes

Tabla 37: Ámbito de referencia de los objetivos.

OBJETIVOS: ÁMBITO DE REFERENCIA

Ámbito: L.c Lingüístico y comunicativo; Aa Aprendizaje autónomo; M Materia en general; Nt Núcleo temático; T Tema.

CURSO	ASIGNATURA	OBJETIVOS	ÁMBITO
1º	Lengua Inglesa I	La asignatura y sus resultados previstos responden a los siguientes planteamientos y objetivos: El objetivo principal de este curso es el de procurar un primer acercamiento al nivel B2, desarrollando las competencias gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica de los estudiantes en su evolución hacia la competencia comunicativa en inglés. Para ello, esta asignatura se centra en una serie de objetivos generales que son:	
		1. Desarrollar la capacidad del estudiante de comunicarse (comprensión y producción) de forma oral y escrita en inglés mostrando un dominio instrumental de la lengua.	L.c
		2. Desarrollar la capacidad del estudiante de trabajar de forma autónoma, fomentando el auto-aprendizaje de la lengua inglesa, así como el trabajo colaborativo en la resolución de tareas en grupo y la utilización de las TICs	A.a
		3. Fomentar el interés del estudiante por la lengua inglesa como objeto de estudio y como herramienta de acceso a otros campos del saber.	M
2º	Lengua Inglesa II	La asignatura y sus resultados previstos responden a los siguientes planteamientos y objetivos: El objetivo principal de este curso es el de procurar un primer acercamiento al nivel B2, desarrollando las competencias gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica de los estudiantes en su evolución hacia la competencia comunicativa en inglés. Para ello, esta asignatura se centra en una serie de objetivos generales que son:	
		1. Desarrollar la capacidad del estudiante de comunicarse (comprensión y producción) de forma oral y escrita en inglés mostrando un dominio instrumental de la lengua.	L.c
		2. Desarrollar la capacidad del estudiante de trabajar de forma autónoma, fomentando el auto-aprendizaje de la lengua inglesa, así como el trabajo colaborativo en la resolución de tareas en grupo y la utilización de las TICs	A.a
		3. Fomentar el interés del estudiante por la lengua inglesa como objeto de estudio y como herramienta de acceso a otros campos del saber.	M

3°	Lengua Inglesa III	La asignatura y sus resultados previstos responden a los siguientes planteamientos y objetivos: El objetivo principal de este curso es el de procurar un primer acercamiento al nivel B2, desarrollando las competencias gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica de los estudiantes en su evolución hacia la competencia comunicativa en inglés. Para ello, esta asignatura se centra en una serie de objetivos generales que son:	
		1. Desarrollar la capacidad del estudiante de comunicarse (comprensión y producción) de forma oral y escrita en inglés mostrando un dominio instrumental de la lengua.	L.c
		2. Desarrollar la capacidad del estudiante de trabajar de forma autónoma, fomentando el auto-aprendizaje de la lengua inglesa, así como el trabajo colaborativo en la resolución de tareas en grupo y la utilización de las TICs	A.a
		3. Fomentar el interés del estudiante por la lengua inglesa como objeto de estudio y como herramienta de acceso a otros campos del saber.	M

4°	Lengua Inglesa IV	El objetivo principal de este curso es el de procurar una profundización en el nivel B2.2, desarrollando las competencias gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica de los estudiantes en su evolución hacia la competencia comunicativa en inglés. Para ello, esta asignatura se centra en una serie de objetivos generales que son:	
		1. Desarrollar la capacidad del estudiante de comunicarse (comprensión y producción) de forma oral y escrita en inglés mostrando un dominio instrumental de la lengua.	L.c
		2. Desarrollar la capacidad del estudiante de trabajar de forma autónoma, fomentando el auto-aprendizaje de la lengua inglesa, así como el trabajo colaborativo en la resolución de tareas en grupo y la utilización de las TICs.	A.a
		3. Fomentar el interés del estudiante por la lengua inglesa como objeto de estudio y como herramienta de acceso a otros campos del saber.	M
		4. Realizar descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre temas complejos, integrando otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión adecuada.	L.c
		5. Escribir textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada.	L.c
		6. Comprender con todo detalle textos extensos y complejos.	L.c

5°	Lengua Inglesa V	1. Desarrollar la competencia lingüística en inglés mediante el desarrollo de las cuatro destrezas del lenguaje: expresión oral y escrita, y comprensión oral y escrita en temas de su ámbito profesional.	M
		2. Mantener y mejorar el nivel B2 definido en el MCERL	M
		3. Producir y entender textos orales y escritos con relación a ambientes laborales, descripción de personalidad y la familia.	Nt.
		4. Producir y entender textos orales y escritos con relación a la expresión del tiempo, narración en pasado y frases con “get”.	Nt.
		5. Producir y entender textos orales y escritos para especular y deducir, añadir énfasis mediante la inversión, usar los tiempos en pasado para situaciones irreales: I wish...	Nt.
		6. Producir y entender textos orales y escritos para contar una película, persuadir y con relación a las adicciones.	Nt.
		7. Producir y entender textos orales y escritos con referencia a: - Permiso, obligación y necesidad - Verbos de los sentidos - Opinión acerca de la medicina alternativa.	Nt.
		8. Producir y entender textos orales y escritos con relación a: - Planes en el futuro - Elipsis y sustitución - Empahasis: cleft sentences	Nt.
5°	Lengua Inglesa VI	1. Contenidos específicos adecuados al nivel B2 del Marco Europeo de Referencia.	M
		2. Práctica de las habilidades comunicativas correspondientes al nivel B2.	M
		3. Aspectos prácticos del uso de la lengua inglesa en entorno profesional general (Repaso de empleos militares, unidades y misiones de Paz), y específicos de su especialidad fundamental (en este caso Artillería, con el vocabulario específico de Artillería de Campaña y Antiaérea).	Lc.
		4. Producir y entender textos orales y escritos en inglés en relación a: - Empleos militares y sus equivalencias OTAN - Unidades militares permanentes y temporales.	Nt.
		5. Producir y entender textos orales y escritos en inglés con relación a las Misiones de Paz.	Nt.
		6. Producir y entender textos orales y escritos en inglés con relación a los materiales de Artillería de Campaña.	Nt.
		7. Producir y entender textos orales y escritos en inglés con relación la táctica de Artillería de Campaña.	Nt.
		8. Producir y entender textos orales y escritos en inglés con relación a los Materiales de Artillería Antiaérea.	Nt.
		9. Producir y entender textos orales y escritos en inglés con relación a la táctica de Artillería Antiaérea.	Nt.

Fuente: Elaboración propia.

La respuesta a la pregunta de qué tipo de objetivos está presente en las guías docentes, queda recogida en el siguiente cuadro de las frecuencias y porcentajes a que da lugar la codificación.

Tabla 38: Frecuencia y porcentajes en el ámbito de referencia de los objetivos.

ÁMBITO DE REFERENCIA DE LOS OBJETIVOS	FRECUENCIAS		% (1)	
	TIENE	NO TIENE	TIENE	NO TIENE
1. Objetivos lingüístico-comunicativos.	8	-	25%	-
2. Objetivos centrados en aprendizaje autónomo.	4	-	12,5%	-
3. Objetivos de la materia en general.	8	-	25%	-
4. Objetivos de núcleo temático.	12	-	37,5%	-
5. Objetivos de tema.	-	-	-	-

% (1) El porcentaje se halla sobre el total de objetivos.

Fuente: Elaboración propia.

A partir de los datos que muestra la tabla 38, se observa que el porcentaje de objetivos lingüístico-comunicativos y los objetivos de la materia en general es el mismo y alcanza un 25%. En segundo término, se sitúan los objetivos centrados en el aprendizaje autónomo con un porcentaje de un 12,5%. Resulta especialmente relevante señalar como los objetivos referidos a núcleos temáticos y a temas, sólo están presentes en las asignaturas de Lengua Inglesa correspondientes a la Academia de especialidad. De ahí que podamos concluir que no se han definido el número suficiente de objetivos para alcanzar los resultados que se pretenden en las asignaturas de Lengua Inglesa correspondientes al Grado. A este respecto, sería un papel explícito del profesor de las asignaturas, señalar los objetivos de la materia con mayor nivel de precisión.

Como señalan Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña¹⁶ (2010: 143): “Dicho en palabras más simples, los objetivos y competencias deben concretar y explicitar de una forma clara (y parsimoniosa) las *mejoras* y/o *ganancias* que los alumnos tendrán como consecuencia de cursar nuestra materia”.

Tomando como referencia la Tabla 7, podemos constatar que la distribución horizontal de los objetivos que se van a impartir en los diferentes cursos, no cumple con la función asignada a éstos: “hacer explícitas tanto las metas que deseamos que los alumnos alcancen como las condiciones en las que deseamos que lleven a cabo el proceso de aprendizaje” (op. cit.: 143).

En cuanto a la distribución de objetivos a nivel vertical se producen duplicidades a lo largo de los tres primeros cursos del Grado (Se formulan los mismos objetivos sin ningún tipo de progresión).

¹⁶ Zabalza Beraza M. A. y Zabalza Cerdeiriña M.A. (2010): *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las guías docentes de las materias*. Madrid: Narcea

Tabla 39: Dimensión Referencial-Integradora II.

6.3. DIMENSIÓN REFERENCIAL-INTEGRADORA

6.3.1. OBJETIVOS/COMPETENCIAS DE LA GUÍA DOCENTE

6.3.1.2 La formulación de objetivos de las guías didácticas se explicita desde distintos niveles de jerarquización.

INSUFICIENTE			ESCASO				MEJORABLE					DESTACABLE					ÓPTIMO			
La descripción del subcriterio no se cumple. (La formulación de los objetivos de las guías docentes no se encuentra definida)			La descripción del subcriterio se cumple de forma irregular. (La formulación de los objetivos de las guías docentes de las asignaturas es irregular.)				La descripción del subcriterio se cumple de forma puntual. (La formulación de los objetivos de las guías docentes de las asignaturas está bien definida y su articulación es horizontal y vertical.)					La descripción del subcriterio se cumple de forma habitual, pero no se ha previsto la incorporación de acciones de mejora. (La formulación de los objetivos de las guías docentes de las asignaturas se encuentra definida totalmente, pero no se ha previsto la introducción de mejoras en las guías docentes)					La descripción del subcriterio se cumple siempre. Se revisa periódicamente y se ha previsto la incorporación de mejoras de forma sistematizada. (La formulación de los objetivos de las guías docentes de las asignaturas se encuentra definida totalmente y se ha previsto la introducción de mejoras en las mismas de forma sistemática)			
0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
¿Cuál es el nivel de generalización/especificación de los objetivos contenidos en las guías docentes?																				
¿Cuál es el número de objetivos y su distribución por asignaturas y cursos?																				

Fuente: Ministerio de Defensa/ANECA (2007), modificado por el autor.

Aspectos a valorar para el cumplimiento del subcriterio

- Nivel de generalización/especificación de los objetivos contenidos en las guías docentes.
- Número de objetivos y su distribución por asignaturas y cursos

Información en la que se basa el análisis

2	Guías docentes de las asignaturas.
4	Memoria Justificativa del currículo de Formación Militar 2016

OBJETIVOS: NIVEL DE GENERALIZACIÓN

Tabla 40: Nivel de generalización de los objetivos.

CURSO	ASIGNATURA	OBJETIVOS	NIVEL DE GENERALIZACIÓN
1º	Lengua Inglesa I	La asignatura y sus resultados previstos responden a los siguientes planteamientos y objetivos: El objetivo principal de este curso es el de procurar un primer acercamiento al nivel B2, desarrollando las competencias gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica de los estudiantes en su evolución hacia la competencia comunicativa en inglés. Para ello, esta asignatura se centra en una serie de objetivos generales que son:	
		1. Desarrollar la capacidad del estudiante de comunicarse (comprensión y producción) de forma oral y escrita en inglés mostrando un dominio instrumental de la lengua.	Gral.
		2. Desarrollar la capacidad del estudiante de trabajar de forma autónoma, fomentando el auto-aprendizaje de la lengua inglesa, así como el trabajo colaborativo en la resolución de tareas en grupo y la utilización de las TICs	Gral.
		3. Fomentar el interés del estudiante por la lengua inglesa como objeto de estudio y como herramienta de acceso a otros campos del saber.	Mta.
2º	Lengua Inglesa II	La asignatura y sus resultados previstos responden a los siguientes planteamientos y objetivos: El objetivo principal de este curso es el de procurar un primer acercamiento al nivel B2, desarrollando las competencias gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica de los estudiantes en su evolución hacia la competencia comunicativa en inglés. Para ello, esta asignatura se centra en una serie de objetivos generales que son:	
		1. Desarrollar la capacidad del estudiante de comunicarse (comprensión y producción) de forma oral y escrita en inglés mostrando un dominio instrumental de la lengua.	Gral.
		2. Desarrollar la capacidad del estudiante de trabajar de forma autónoma, fomentando el auto-aprendizaje de la lengua inglesa, así como el trabajo colaborativo en la resolución de tareas en grupo y la utilización de las TICs	Gral.
		3. Fomentar el interés del estudiante por la lengua inglesa como objeto de estudio y como herramienta de acceso a otros campos del saber.	Mta.
3º	Lengua Inglesa III	La asignatura y sus resultados previstos responden a los siguientes planteamientos y objetivos: El objetivo principal de este curso es el de procurar un primer acercamiento al nivel B2, desarrollando las competencias gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica de los estudiantes en su evolución hacia la competencia comunicativa en inglés. Para ello, esta asignatura se centra en una serie de objetivos generales que son:	
		1. Desarrollar la capacidad del estudiante de comunicarse (comprensión y producción) de forma oral y escrita en inglés mostrando un dominio instrumental de la lengua.	Gral.
		2. Desarrollar la capacidad del estudiante de trabajar de forma autónoma, fomentando el auto-aprendizaje de la lengua inglesa, así como el trabajo colaborativo en la resolución de tareas en grupo y la utilización de las TICs	Gral.
		3. Fomentar el interés del estudiante por la lengua inglesa como objeto de estudio y como herramienta de acceso a otros campos del saber.	Mta.

4º	Lengua Inglesa IV	El objetivo principal de este curso es el de procurar una profundización en el nivel B2.2, desarrollando las competencias gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica de los estudiantes en su evolución hacia la competencia comunicativa en inglés. Para ello, esta asignatura se centra en una serie de objetivos generales que son:	
		1. Desarrollar la capacidad del estudiante de comunicarse (comprensión y producción) de forma oral y escrita en inglés mostrando un dominio instrumental de la lengua.	Gral.
		2. Desarrollar la capacidad del estudiante de trabajar de forma autónoma, fomentando el auto-aprendizaje de la lengua inglesa, así como el trabajo colaborativo en la resolución de tareas en grupo y la utilización de las TICs	Gral.
		3. Fomentar el interés del estudiante por la lengua inglesa como objeto de estudio y como herramienta de acceso a otros campos del saber.	Mta.
		4. Realizar descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre temas complejos, integrando otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión adecuada.	Esp.
		5. Escribir textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada.	Esp.
		6. Comprender con todo detalle textos extensos y complejos.	Esp.

5º	Lengua Inglesa V	1. Desarrollar la competencia lingüística en inglés mediante el desarrollo de las cuatro destrezas del lenguaje: expresión oral y escrita, y comprensión oral y escrita en temas de su ámbito profesional.	Gral.
		2. Mantener y mejorar el nivel B2 definido en el MCERL	Gral.
		3. Producir y entender textos orales y escritos con relación a ambientes laborales, descripción de personalidad y la familia.	Esp.
		4. Producir y entender textos orales y escritos con relación a la expresión del tiempo, narración en pasado y frases con "get".	Esp.
		5. Producir y entender textos orales y escritos para especular y deducir, añadir énfasis mediante la inversión, usar los tiempos en pasado para situaciones irreales: I wish...	Esp.
		6. Producir y entender textos orales y escritos para contar una película, persuadir y con relación a las adicciones.	Esp.
		7. Producir y entender textos orales y escritos con referencia a: - Permiso, obligación y necesidad - Verbos de los sentidos - Opinión acerca de la medicina alternativa.	Esp.
		8. Producir y entender textos orales y escritos con relación a: - Planes en el futuro - Elipsis y sustitución - Empaheasis: cleft sentences	Esp.

5º	Lengua Inglesa VI	1. Contenidos específicos adecuados al nivel B2 del Marco Europeo de Referencia.	Gral.
		2. Práctica de las habilidades comunicativas correspondientes al nivel B2.	Gral.
		3. Aspectos prácticos del uso de la lengua inglesa en entorno profesional general (Repaso de empleos militares, unidades y misiones de Paz), y específicos de su especialidad fundamental (en este caso Artillería, con el vocabulario específico de Artillería de Campaña y Antiaérea).	Esp.
		4. Producir y entender textos orales y escritos en inglés en relación a: - Empleos militares y sus equivalencias OTAN - Unidades militares permanentes y temporales.	Esp.
		5. Producir y entender textos orales y escritos en inglés con relación a las Misiones de Paz.	Esp.
		6. Producir y entender textos orales y escritos en inglés con relación a los materiales de Artillería de Campaña.	Esp.
		7. Producir y entender textos orales y escritos en inglés con relación la táctica de Artillería de Campaña.	Esp.
		8. Producir y entender textos orales y escritos en inglés con relación a los Materiales de Artillería Antiaérea.	Esp.
		9. Producir y entender textos orales y escritos en inglés con relación a la táctica de Artillería Antiaérea.	Esp.

Fuente: Elaboración propia.

En este nivel de análisis nos vamos a fijar en el nivel de generalización de los objetivos. La unidad de análisis es cada uno de los objetivos enunciados. Las categorías de análisis se concretan en tres niveles de concreción/generalización de los objetivos:

- 1) Metas.
- 2) Generales.
- 3) Específicos.

En la Tabla 40 se muestra la distribución del nivel de generalización de los objetivos en asignaturas y cursos. Además de señalar qué asignaturas tienen objetivos según el nivel de generalización, se señala cuántos objetivos de cada clase se formulan.

Los datos de la tabla siguiente muestran el número de objetivos y sus porcentajes clasificados según el criterio de ausencia/presencia.

Tabla 41: Nivel de generalización de los objetivos clasificados según el criterio de ausencia/presencia.

NIVEL DE GENERALIZACIÓN DE LOS OBJETIVOS	TIENEN		NO TIENEN	
	F	%	F	%
1. Metas.	4	12,5	28	87,5
2. Generales.	12	37,5	20	6,2
3. Específicos.	16	50	16	50

Fuente: Elaboración propia.

Podemos concluir que la mayoría de los objetivos planteados son de carácter específico (50%). En segundo lugar, se sitúan los objetivos generales con un porcentaje del 37, 5% y finalmente las metas con un 12,5 %. Es importante resaltar que a partir de los datos reflejados en la Tabla 10 se puede constatar que la formulación de objetivos específicos se concentra en las asignaturas de lengua Inglesa de la Academia de especialidad, mientras que en las asignaturas que componen el grado el porcentaje de objetivos específicos es prácticamente irrelevante, alcanzando un 9,3% y focalizados en el 4º curso del Grado. De la valoración de los datos que nos revelan las tablas, podemos extraer como conclusión relevante la necesidad de plantear objetivos específicos con referencia a núcleos temáticos y temas en las asignaturas de Lengua Inglesa que se imparten en el Grado. Así mismo interesa subrayar la idoneidad y pertinencia en la formulación de objetivos específicos que se hace explícita de manera exhaustiva en las asignaturas de Lengua Inglesa de la Academia de especialidad.

Tabla 42: Dimensión Referencial-Integradora III.

6.3 DIMENSIÓN REFERENCIAL-INTEGRADORA

6.3.1 OBJETIVOS/COMPETENCIAS DE LA GUÍA DOCENTE

6.3.1.3 La formulación de las competencias incluidas en las guías docentes es explícita, está vinculada al plan de estudios y se enuncia en términos de conocimientos, capacidades y de actitudes, evitando vacíos y duplicidades.

INSUFICIENTE			ESCASO			MEJORABLE			DESTACABLE			ÓPTIMO								
La descripción del subcriterio no se cumple. (No existe formulación explícita de competencias en la guía docente.)			La descripción del subcriterio se cumple de forma irregular. (La formulación de competencias está incluida en la guía docente, pero su formulación es irregular y se producen vacíos y duplicidades.)			La descripción del subcriterio se cumple de forma puntual. (La formulación de competencias está incluida en la guía docente y se ajusta al marco de competencias del plan de estudios, aunque se producen vacíos y duplicidades.)			La descripción del subcriterio se cumple de forma habitual. pero no se ha previsto la incorporación de acciones de mejora. (La formulación de competencias de la guía docente está vinculada al plan de estudios y éstas se enuncian en términos de conocimientos, capacidades y actitudes, evitando vacíos y duplicidades)			La descripción del subcriterio se cumple siempre. Se revisa periódicamente y se ha previsto la incorporación de mejoras de forma sistemática. (La formulación de competencias de la guía docente está vinculada al plan de estudios y éstas se enuncian en términos de conocimientos, capacidades y actitudes, evitando vacíos y duplicidades. Se ha previsto la introducción de mejoras en las mismas de forma sistemática)								
0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
¿Se identifican las competencias?																				
¿Se formulan los componentes y subcomponentes de las competencias: conocimientos, capacidades, actitudes?																				
¿Existe suficiente coordinación que evite vacíos o duplicidades entre las diferentes competencias de la materia en los diferentes cursos?																				

Fuente: Ministerio de Defensa/ANECA (2007), modificada por el autor.

Aspectos a valorar para el cumplimiento del subcriterio

- Comprobar la formulación explícita de las competencias en las guías docentes.
- Verificar si la distribución horizontal y vertical de las competencias de las asignaturas es coherente y se enuncian en términos de conocimientos, capacidades y actitudes.
- Suficiencia de mecanismos de coordinación que eviten vacíos y duplicidades de contenidos de la asignatura.

Información en la que se basa el análisis

1	Documento que recoja información sobre: la planificación de la docencia; acciones de mejora del programa formativas, así como los procedimientos de seguimiento de las mismas. Documento Q316.
4	Memoria Justificativa del currículo de Formación Militar 2016
2	Guías docentes del alumno o documento similar donde conste la información relativa a los elementos básicos de la asignatura

6.3.1.3 Se identifican las competencias.

Tabla 43: Identificación de competencias.

CURSOS	COMPETENCIAS EN LAS GUÍAS DOCENTES	
1º	Competencias Leng. Inglesa I	Al superar la asignatura, el estudiante será más competente para... 1. Trabajar en un grupo multidisciplinar y en un entorno multilingüe. 2. Aprender de forma continuada y desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo. 3. Llevar a cabo el ejercicio profesional en lengua inglesa.
2º	Competencias Leng. Inglesa II	Al superar la asignatura, el estudiante será más competente para... 1. Trabajar en un grupo multidisciplinar y en un entorno multilingüe. 2. Aprender de forma continuada y desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo. 3. Llevar a cabo el ejercicio profesional en lengua inglesa.
3º	Competencias Leng. Inglesa III	Al superar la asignatura, el estudiante será más competente para... 1. Trabajar en un grupo multidisciplinar y en un entorno multilingüe. 2. Aprender de forma continuada y desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo. 3. Llevar a cabo el ejercicio profesional en lengua inglesa.
4º	Competencias Leng. Inglesa IV	Al superar la asignatura, el estudiante será más competente para... 1. Trabajar en un grupo multidisciplinar y en un entorno multilingüe. 2. Aprender de forma continuada y desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo. 3. Llevar a cabo el ejercicio profesional en lengua inglesa.
5º	Competencias Leng. Inglesa V	-----
	Competencias Leng. Inglesa VI	-----

Fuente: Elaboración propia.

Del análisis reflejado en la tabla 43 observamos que:

- Las competencias identificadas son las mismas a lo largo de todos los cursos del Grado.
- No existe explicitación de competencias en las guías docentes de las asignaturas: Lengua Inglesa V y Lengua Inglesa VI del 5º curso de la Academia de especialidad fundamental.

Al cruzar los datos de las competencias incluidas en las guías docentes y el conjunto de competencias generales, se observa que la descripción de las tres únicas competencias presentes en las guías docentes se corresponde con las competencias generales: 5, 7 y 11.

Competencias en guías docentes:

- Trabajar en un grupo multidisciplinar y en un entorno multilingüe.
- Aprender de forma continuada y desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo.
- Llevar a cabo el ejercicio profesional en lengua inglesa.

Competencias generales:

CG 5. Trabajar en equipo en cualquier tipo de situación relacionada con el desempeño de sus cometidos en la estructura orgánica y operativa de las FAS.

CG 7. Comunicarse con un nivel de inglés adecuado a sus cometidos profesionales.

CG 11. Aprender de forma continuada y desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo.

6.3.1.3. ¿Se formulan los componentes y subcomponentes de las competencias: conocimientos, capacidades, actitudes?

-Análisis de los componentes y subcomponentes de las competencias: conocimientos, capacidades y actitudes.

En este trabajo entendemos que las competencias redactadas a partir de verbos como conocer, comprender, entender, interpretar, saber, etc., o sus equivalentes nominales, conocimiento, comprensión, etc., se consideran configuradas por conocimientos. Se considera que las formulaciones de competencias que se basan en verbos de acción –como analizar, aplicar, elaborar,

identificar, realizar, resolver, utilizar, etc.– o sus equivalentes nominales –análisis, aplicación, elaboración, realización, resolución, utilización, etc.– indican capacidades.

Expresiones que incluyen términos como apreciar, valorar, sensibilidad, ética, compromiso, etc., están presentes en competencias que se refieren a las actitudes. Todos los vocablos anteriores sirven para especificar las denominadas subcomponentes de las competencias.

Verbos correspondientes a las tres categorías recogidas en la definición de competencia: conocimientos, capacidades y actitudes:

Conocimientos: adquirir, comprender, conocer, dominar, ejercer, entender, idiomas, proyectos, reconocer.

Capacidades: adaptación, análisis, aplicación, aprendizaje, comunicación, decisión, demostración, desarrollo, destreza, diseño, elaboración, evaluación, gestión, habilidad, identificación, iniciativa, interpretación, intervención, investigación, liderazgo mediación, organización, realización, resolución, saber hacer, trabajo, trabajo en equipo, utilización, varias capacidades.

Actitudes: apreciación, calidad, compromiso, colaboración, conciencia, creatividad, crítica, disposición, ética, innovación, motivación, respeto, responsabilidad, sensibilidad, servicio, sostenibilidad, tolerancia, valores, varias actitudes.

La competencia media global

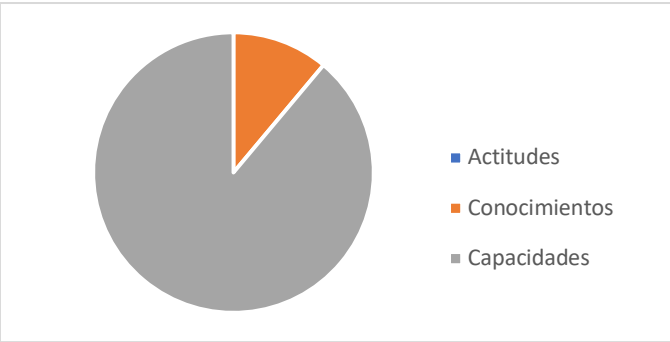
Si consideramos el conjunto de competencias generales a las que se contribuye desde la asignatura lengua inglesa, la composición de la competencia media viene reflejada en el Cuadro I y Figura I

Tabla 44: Composición por componentes de la competencia media global.

COMPETENCIA GLOBAL		
Componente	Número	Porcentaje
Conocimientos	1	11,1 %
Capacidades	8	88,9 %
Actitudes	0	---
Total	9	100,0 %

Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 17: Representación de la distribución de componentes de la competencia media global.



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 45: Componentes de la competencia media global.

COMPONENTES DE LA COMPETENCIA MEDIA GLOBAL			
	ASIGNATURA LENGUA INGLESA		
	CONOCIMIENTOS	CAPACIDADES	ACTITUDES
COMPETENCIAS GENERALES			
CG 1. Actuar conforme a los valores y principios constitucionales y de las Fuerzas Armadas, adquiriendo el compromiso ético de defenderlos prestando una especial atención a la lealtad y a la preocupación por el subordinado.			
CG 2. Ejercer el mando y el liderazgo adecuado a cada situación relacionada con el desempeño de sus cometidos en la estructura orgánica y operativa de las FAS.		X	
CG 3. Analizar, sintetizar, evaluar y emitir juicios con iniciativa y creatividad		X	
CG 4. Tomar decisiones oportunas, concretas y acertadas en su ámbito profesional.			
CG 5. Trabajar en equipo en cualquier tipo de situación relacionada con el desempeño de sus cometidos en la estructura orgánica y operativa de las FAS		X	
CG 6. Adaptarse a cualquier tipo de situación relacionada con el desempeño de sus cometidos en la estructura orgánica y operativa de las FAS		X	
CG 7. Comunicarse con un nivel de inglés adecuado a sus cometidos profesionales.		X	
CG 8. Analizar y comprender la actualidad nacional e internacional de modo que le permita entender y asumir la contribución personal que, para la acción exterior de España, se le pueda exigir en cada caso...	X		
CG 9. Interpretar y aplicar los preceptos contenidos en la normativa y publicaciones, tanto militares como civiles, que afecten al ámbito militar en correspondencia a sus cometidos profesionales.		X	
CG 10. Emplear las tecnologías de la información y la comunicación utilizadas en las Fuerzas Armadas como herramientas básicas de trabajo.			
CG 11. Aprender de forma continuada y desarrollar estrategias de Aprendizaje autónomo.		X	
CG 12. Desarrollar en estructuras militares nacionales e internacionales en correspondencia a sus cometidos profesionales, funciones administrativas, logísticas y docentes, mediante acciones principalmente directivas y de gestión.		X	
CG 13. Instruir y motivar a sus subordinados, empleando los sistemas pedagógicos más adecuados en cada situación, y en particular mediante la comunicación directa y el trato diario.			
CG 14. Practicar el ejercicio físico para mantener la preparación psicofísica necesaria que le permita preparar adecuadamente a sus subordinados y soportar las situaciones de esfuerzo diario y en operaciones.			
CG 15. Asumir con carácter accidental o interino, el mando o jefatura de las dependencias o unidades atribuidas a niveles orgánicos superiores, cuando por sucesión de mando le corresponda			
CG 16. Aplicar los procedimientos de la instrucción individual al combate, encuadrado en una unidad de la estructura operativa.			
CG 17. Prestar atención permanente a la seguridad y ser responsable, a su nivel del cumplimiento de las normas y medidas que se establezcan para garantizar la integridad del personal, instalaciones, aeronaves, armamento, material y documentación, de conformidad con la normativa vigente.			

Fuente: Elaboración propia.

Visto el estudio precedente, la determinación porcentual de la competencia media global está integrada por un 11,1% de conocimientos, un 88,9% de capacidades y un 0% de actitudes.

Del análisis de los componentes de la competencia media global, destaca en particular la inexistencia de la dimensión actitudinal, así como una notable descompensación entre conocimientos y capacidades. Así pues, sería recomendable que, en las futuras revisiones de las formulaciones de competencias del Grado, se tiendan a corregir los desequilibrios entre los componentes de las competencias que se observan en nuestro estudio.

3.1.3 ¿Existe suficiente coordinación que evite vacíos o duplicidades entre las diferentes competencias de la materia en los diferentes cursos?

Habida cuenta de la información extraída de los apartados anteriores se puede constatar objetivamente que el diseño de competencias que figura en las guías docentes contiene vacíos y duplicidades que deberían corregirse.

En primer lugar, las guías docentes de las asignaturas de Lengua Inglesa V y VI de la Academia de especialidad omiten la formulación de competencias. Por otro lado, en las asignaturas de Lengua Inglesa I, II, II, y IV del Grado se producen duplicidades al considerar las mismas competencias a lo largo de los cuatro cursos del Grado.

En cuanto a la contribución al logro de las competencias generales desde las asignaturas de Lengua Inglesa, de un total de nueve competencias generales relacionadas con la materia, tan solo se abordan y consideran tres competencias generales en las guías docentes del Grado (CG 5, CG7, CG 9), lo que representa un 33, 3 % del total y marca una clara desproporción que debería subsanarse. Del mismo modo, como ha quedado dicho más arriba, la omisión de formulación explícita de competencias en las asignaturas del 5º curso de la Academia de especialidad es otro de los elementos adicionales que deberían corregirse.

Tabla 46: Dimensión Referencial-Integradora IV.

6.3 DIMENSIÓN REFERENCIAL-INTEGRADORA

6.3.1 OBJETIVOS /COMPETENCIAS DE LA GUÍA DOCENTE

6.3.1.4 El tiempo de aprendizaje del alumno previsto en las guías docentes permite cumplir los objetivos de la asignatura en los respectivos cursos.

INSUFICIENTE			ESCASO					MEJORABLE					DESTACABLE					ÓPTIMO		
La descripción del subcriterio no se cumple. El tiempo de aprendizaje del alumno no se encuentra definido en las guías docentes, etc.)			La descripción del subcriterio se cumple de forma irregular. (El tiempo de aprendizaje está previsto y permite cumplir parcialmente con los objetivos la asignatura)					La descripción del subcriterio se cumple de forma puntual. (El tiempo de aprendizaje previsto en la guía docente está bien definido pero su articulación en los respectivos cursos no se encuentra sistematizada, etc.)					La descripción del subcriterio se cumple de forma habitual pero no está prevista la incorporación de acciones de mejora. (El tiempo de aprendizaje previsto en la guía docente está totalmente definido y articulado en los respectivos cursos, pero no incorpora posibles variaciones)					La descripción del subcriterio se cumple siempre. Se revisa periódicamente y se ha previsto la eventual incorporación de mejoras. (El tiempo de aprendizaje previsto en la guía docente se encuentra definida totalmente y permite introducir eventuales mejoras)		
0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
¿El responsable de la asignatura tiene previsto el tiempo de aprendizaje necesario del alumno para el desarrollo de la disciplina? ¿Los objetivos del programa se pueden alcanzar con la duración prevista en la guía docente/plan de estudios? ¿Existen estudios sobre el tiempo de dedicación del alumno para alcanzar los objetivos previstos?																				

Fuente: Ministerio de Defensa/ANECA (2007), modificada por el autor

Aspectos a valorar para el cumplimiento del subcriterio

- El responsable de la asignatura tiene previsto el tiempo de aprendizaje necesario del alumno para el desarrollo de la disciplina.
- Los objetivos del programa se pueden alcanzar con la duración prevista en la guía docente/plan de estudios.
- Existen estudios sobre el tiempo de dedicación del alumno para alcanzar los objetivos previstos.

Información en la que se basa el análisis

1	Documento que recoja información sobre: la planificación de la docencia; acciones de mejora del programa formativas, así como los procedimientos de seguimiento de las mismas. Documento Q316.
3	Estructura del equipo responsable del Plan de Estudios; mecanismos y comisiones para su gestión, cumplimiento y control de resultados. Documento Q212.
2	Guía docente del alumno o documento similar donde conste la información relativa a los elementos básicos de la asignatura

6.3.1.4 VERIFICACIÓN DEL TIEMPO DE APRENDIZAJE EN LAS GUÍAS DOCENTES

Para tratar de dar respuesta a los interrogantes planteados vamos a tomar como fuente las guías docentes de las distintas asignaturas del Grado y de la Academia de especialidad, así como la Memoria Justificativa del currículo.

¿El responsable de la asignatura tiene previsto el tiempo de aprendizaje necesario del alumno para el desarrollo de la disciplina?

¿Los objetivos del programa se pueden alcanzar con la duración prevista en la guía docente/plan de estudios?

¿Existen estudios sobre el tiempo de dedicación del alumno para alcanzar los objetivos previstos?

Tabla 47: Verificación del tiempo de aprendizaje.

CURSOS	MÓDULO	MATERIA	ASIGNATURA	ECTS	HORAS PRESENCIA
Curso 1º	FORMACIÓN EN IDIOMA EXTRANJERO	LENGUA INGLESA	LENGUA INGLESA I	6	60
Curso 2º	FORMACIÓN EN IDIOMA EXTRANJERO	LENGUA INGLESA	LENGUA INGLESA II	6	60
Curso 3º	FORMACIÓN EN IDIOMA EXTRANJERO	LENGUA INGLESA	LENGUA INGLESA III	6	60
Curso 4º	FORMACIÓN EN IDIOMA EXTRANJERO	LENGUA INGLESA	LENGUA INGLESA IV	6	60
Curso 5º	FORMACIÓN EN IDIOMA EXTRANJERO	LENGUA INGLESA	LENGUA INGLESA V	5	50
Curso 5º	FORMACIÓN EN IDIOMA EXTRANJERO	LENGUA INGLESA	LENGUA INGLESA VI	3	30

Fuente: Elaboración propia

A partir de la Tabla 47 podemos observar la carga de horas asignada a las asignaturas de Lengua Inglesa a lo largo del Grado que asciende a un total de 240 horas. El objetivo común de estas cuatro asignaturas, como queda reflejado en las guías docentes, es que el estudiante alcance en su dominio del inglés, como mínimo el nivel B2.2 del Marco de Referencia Común Europeo. En su conjunto, el estudiante dispone de 240 horas de clase para este objetivo, un planteamiento coherente con los principios recogidos en el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas, que sugiere un mínimo de 235 horas, y por lo tanto real.

A diferencia de las guías docentes del Grado, la pormenorización de la carga horaria queda explicitada de manera más exhaustiva en las asignaturas de Lengua Inglesa correspondientes a la Academia de especialidad como reflejan los datos del cuadro siguiente.

Tabla 48: Carga horaria en la Academia de especialidad.

MÓDULO:	Formación en Idioma Extranjero		
MATERIA:	Lengua Inglesa	CREDITOS ECTS:	5
ASIGNATURA:	Lengua inglesa V	TOTAL HORAS PROGRAMADAS:	50
		HORAS TEÓRICAS:	36
		HORAS PRÁCTICAS:	6
		REPASO/EJECUCIÓN /CORRECCIÓN EXÁMENES	8

MÓDULO:	Formación en Idioma Extranjero		
MATERIA:	Lengua Inglesa	CREDITOS ECTS:	3
ASIGNATURA:	Lengua inglesa VI	TOTAL HORAS PROGRAMADAS:	30
		HORAS TEÓRICAS:	24
		REPASO/EJECUCIÓN /CORRECCIÓN EXÁMENES	6
		HORAS ESTUDIO / TRABAJO INDIVIDUAL NO PROGRAMADAS:	45

Fuente: Elaboración propia.

Como valoración global hemos de decir que a la vista de los datos reflejados en las guías, no sólo está previsto el tiempo de aprendizaje para el adecuado desarrollo de la disciplina, sino que además los objetivos del programa se pueden alcanzar con la duración prevista en las guías docentes.

La Universidad de Cambridge ha desarrollado un papel fundamental a la hora de definir los niveles de referencia presentes en el Marco común europeo de referencia para las lenguas. A este respecto los tiempos de aprendizaje requeridos para pasar de un nivel a otro pueden considerarse suficientemente normalizados.

Tabla 49: Tiempos de aprendizaje según niveles de referencia.

NIVEL DE INGLÉS (MCER)	TIEMPO INVERTIDO EN FORMACIÓN
C2	De 1000 a 1200 horas
C1	De 700 a 800 horas
B2	De 500 a 600 horas
B1	De 350 a 400 horas
A2	De 180 a 200 horas
A1	De 90 a 100 horas

Fuente: Association of Language Testers in Europe (ALTE) citado en Introductory Guide to the CEFR for English Language Teachers, Cambridge University Press.

Para pasar de un nivel de referencia a otro de nivel superior hay que considerar, a título indicativo, en la escala precedente el número de horas invertidas en formación, necesarias para completar el escalón subsiguiente. Así pues, en el caso del análisis de las guías docentes de las asignaturas de Lengua Inglesa podemos concluir que los tiempos considerados en las mismas para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje se ajusta a los estudios pertinentes realizados sobre la materia.

Hammerly (1985: 56-59)¹⁷ señala que el número de horas para alcanzar un nivel específico se sitúa en torno a las 250 - 300 horas para el nivel principiante, 200 - 250 para el nivel intermedio, 150 -200 para el nivel avanzado y 150-200 horas para un nivel muy avanzado, lo que representa globalmente entre 750 y 950 horas de aprendizaje en total.

¹⁷ Hammerly, H.M. (1985): *An Integrated Theory of Language Teaching*. Blaine. Washington: Second Language Publicatio

Tabla 50: Dimensión Referencial-Integradora V.

6.3 DIMENSIÓN REFERENCIAL-INTEGRADORA.																			
6.3.1 OBJETIVOS/COMPETENCIAS DE LA GUÍA DOCENTE																			
6.3.1.5 La formulación de objetivos de la guía docente se ajusta a los niveles comunes de referencia para medir el dominio de la lengua (M.C.E.R. 2002) y se establece una progresión vertical, en los diversos cursos del Grado y de la Academia de especialidad.																			
INSUFICIENTE			ESCASO				MEJORABLE					DESTACABLE					ÓPTIMO		
La descripción del subcriterio no se cumple. (La formulación de objetivos de la guía docente no se encuentra definida, etc.)			La descripción del subcriterio se cumple de forma irregular. (La formulación de objetivos de la guía docente se ajusta a los niveles comunes de referencia del M.C.E.R. 2001, pero su formulación es irregular pero no se establece progresión alguna.)				La descripción del subcriterio se cumple de forma puntual. (La formulación de objetivos de la guía docente se ajusta a los niveles comunes de referencia del M.C.E.R. 2001 y su articulación es horizontal y vertical pero no se encuentra sistematizada, etc.)					La descripción del subcriterio se cumple de forma habitual, pero no se han previsto acciones de mejora. (La formulación de objetivos de la guía docente se ajusta a los niveles comunes de referencia del M.C.E.R. 2001 totalmente y su articulación es horizontal y vertical se encuentra consolidada.)					La descripción del subcriterio se cumple siempre. Se revisa periódicamente y se ha previsto la eventual incorporación de mejoras. La formulación de objetivos de la guía docente se ajusta totalmente a los niveles comunes de referencia del M.C.E.R. 2001, su articulación es horizontal y vertical se encuentra consolidada y permite introducir eventuales mejoras)		
0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95
																			100
<p>¿Se enuncian los niveles de dominio de la lengua que se han de alcanzar, de acuerdo con la tipología del M.C.E.R. 2002?</p> <p>¿Se establece una progresión vertical, de acuerdo con los diversos cursos del Grado y de la Academia de especialidad?</p>																			

Fuente: Ministerio de Defensa/ANECA (2007), modificada por el autor.

Aspectos a valorar para el cumplimiento del subcriterio

- Se enuncian los niveles de dominio de la lengua que se han de alcanzar, de acuerdo con la tipología del M.C.E.R. 2002.
- Se establece una progresión vertical, de acuerdo con los diversos cursos del Grado y de la Academia de especialidad.

Información en la que se basa el análisis

3	Estructura del equipo responsable del Plan de Estudios; mecanismos y comisiones para su gestión, cumplimiento y control de resultados. Documento Q 212.
2	Guía docente del alumno o documento similar donde conste la información relativa a los elementos básicos de la asignatura.

6.3.1.5 ¿Se enuncian los niveles de dominio de la lengua que se han de alcanzar, de acuerdo con la tipología del M.C.E.R. 2002?

¿Se establece una progresión vertical, de acuerdo con los diversos cursos del Grado y de la Academia de especialidad?

Tabla 51: Explicitación de niveles de referencia y progresión vertical.

CURSO	ASIGNATURA	OBJETIVOS (M.C.E.R.)
1º	Lengua Inglesa I	Que el alumno alcance el nivel B1 (partiendo del nivel B1.1 y llegando el B1.2)
2º	Lengua Inglesa II	Primer acercamiento al nivel B2.
3º	Lengua Inglesa III	Primer acercamiento al nivel B2.2
4º	Lengua Inglesa IV	Consolidación del nivel B2 (B2.1 más B2.2)
5º	Lengua Inglesa V	Mantener y mejorar el nivel B2 definido en el MCERL
5º	Lengua Inglesa VI	Practica de las habilidades comunicativas correspondientes al nivel B2

Fuente: Elaboración propia.

A partir de los datos que refleja la tabla 51, extraídos de las guías docentes de las materias de Lengua Inglesa, podemos constatar que se explicitan efectivamente los niveles de referencia incluidos en el M.C.E.R.

Así mismo, queda clara la progresión vertical, particularmente, en las asignaturas correspondientes al Grado tal y como se expone en las propias guías:

“La asignatura de Lengua Inglesa I es la primera de una secuencia de asignaturas, Lengua Inglesa I, Lengua Inglesa II, Lengua Inglesa III y Lengua Inglesa IV, que se imparten a lo largo de los cuatro cursos del Grado de Ingeniería de Organización Industrial. El objetivo común de estas cuatro asignaturas es que el estudiante alcance en su dominio del inglés, como mínimo, el nivel B2.2 del Marco de Referencia Común Europeo. La primera de las asignaturas persigue que el alumno alcance el nivel B1 (partiendo del nivel B1.1 y llegando el B1.2), y las tres asignaturas restantes buscan la adquisición del nivel B2.2.”

Tabla 52: Valoración de la dimensión Referencial-Integradora.

Tabla de Valoración DIMENSIÓN REFERENCIAL-INTEGRADORA	
CONCEPTO	RESULTADO
Subcriterio 6.3.1.1	25
Subcriterio 6.3.1.2	25
Subcriterio 6.3.1.3	25
Subcriterio 6.3.1.4	100
Subcriterio 6.3.1.5	100
Suma de subcriterios	275
Dividir entre nº de subcriterios	55
VALORACIÓN GLOBAL DEL CRITERIO	III

Tabla de Comprobación de Resultados																				
I			II					III					IV					V		
0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100

Fuente: Ministerio de Defensa/ANECA (2007), modificada por el autor.

JUSTIFICACIÓN DE LA VALORACIÓN ASIGNADA AL CRITERIO
<p>Existen inconsistencias en la formulación de los objetivos para alcanzar los resultados que se pretenden y vacíos y duplicidades presentes en las competencias, con un claro desequilibrio en sus componentes, de ahí que la puntuación atribuible a los subcriterios 6.3.1.1, 6.3.1.2 y 6.3.1.3 sea de 25 puntos en cada caso. Los subcriterios 6.3.1.4 y 6.3.1.5, a diferencia de los anteriores, alcanzan la máxima valoración de 100 puntos.</p>

6.4 DIMENSIÓN D: ELEMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

6.4.1 CAMPO: CONTENIDOS

En esta dimensión se analizan los contenidos a través de los cuales se pueden conseguir los objetivos propuestos, siendo necesario un dominio de aquellos para la consecución de éstos.

1er. Nivel de análisis

Como hemos indicado con anterioridad el primer nivel es el que tiene un carácter más general.

Fuentes

La fuente que hemos tomado como instrumento de recogida de datos son las Guías docentes de la materia del curso 2017-18, a lo largo de los sucesivos cursos en los que se imparte las asignaturas de Lengua Inglesa en el Grado y en la Academia de especialidad.

- Memoria Justificativa del currículo.
- Documento Q 212. Procedimiento de evaluación de la calidad de la titulación.
- Documento Q 316. Procedimiento de planificación de la docencia y elaboración de las guías didácticas.
- Documento Q 214. Procedimiento de actuación de la comisión de garantía

Interrogantes planteados

¿En qué medio se enuncian y comunican los contenidos propios de las asignaturas?

¿Cuál es el ámbito de referencia de los contenidos? ¿Se detallan los contenidos de la materia y su estructura en módulos, Unidades Didácticas o temas?

¿Se establecen distintos tipos de contenidos de carácter lingüístico y discursivo?

¿Es adecuada su sistematización y ordenación de contenidos? (Se tienen en cuenta los contenidos trabajados en la etapa precedente y los que se abordarán en la etapa posterior).

¿Existe rigurosidad y actualización científica de los contenidos?

¿La selección y organización de contenidos es adecuada?

¿La formulación de los contenidos de las guías docentes es congruente con lo previsto en el Marco común europeo de referencia para las lenguas (M.C.E.R.L., 2002)?

Definición de categorías

En el primer nivel de análisis nos vamos a fijar en tres aspectos que nos sitúan en la problemática de los contenidos como elemento del diseño curricular y que están relacionados con los primeros momentos de la toma de contacto con la información. En primer lugar, responderemos a la pregunta: ¿por qué medio se comunica al alumno los

contenidos del programa? En segundo lugar, ¿cuál es el ámbito de referencia de los contenidos? en tercer lugar, ¿cuál es la estructura y características de los contenidos?

A partir de los interrogantes planteados nos surgen tres categorías generales: medio de comunicación, ámbito de referencia y estructura y estructura y características que se concretan del modo siguiente:

1. MEDIO DE COMUNICACIÓN DE LOS CONTENIDOS

1. Guías docentes.
2. Plataforma Moodle.
3. Otros.

2. ÁMBITO DE REFERENCIA DE LOS CONTENIDOS

1. De la materia en general.
2. De módulos.
3. De Unidades Didácticas.

3. ESTRUCTURA Y CARACTERÍSTICAS DE LOS CONTENIDOS

1. Tipo de contenido.
2. Actualización científica de los contenidos.
3. Estructura.

Tabla 53: Dimensión Epistemológica I.

6.4 DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA

6.4.1 ESTRUCTURA Y CARACTERÍSTICAS DE LOS CONTENIDOS DE LA GUÍA DOCENTE

6.4.1.1 El medio de comunicación de los contenidos al alumnado se encuentra incluido en las guías docentes de la asignatura y/o en otros formatos: plataforma Moodle etc.

INSUFICIENTE			ESCASO					MEJORABLE					DESTACABLE					ÓPTIMO		
La descripción del subcriterio no se cumple. (El medio de comunicación de los contenidos al alumnado no se encuentra definido)			La descripción del subcriterio se cumple de forma irregular. (El medio de comunicación de los contenidos al alumnado se encuentra incluido de forma irregular en las guías docentes de la asignatura.)					La descripción del subcriterio se cumple de forma puntual. (El medio de comunicación de los contenidos al alumnado se encuentra incluido en las guías docentes y en otras plataformas: Moodle etc)					La descripción del subcriterio se cumple de forma habitual, pero no se ha previsto la incorporación de acciones de mejora. (El medio de comunicación de los contenidos al alumnado se encuentra incluido en las guías docentes y en otras plataformas Moodle etc, está totalmente articulado pero no se ha previsto la introducción de mejoras.)					La descripción del subcriterio se cumple siempre. Se revisa periódicamente y se ha previsto la incorporación de mejoras de forma sistematizada. (El medio de comunicación de los contenidos al alumnado se encuentra incluido en las guías docentes y en otras plataformas: Moodle etc, está totalmente articulado y se ha previsto la introducción de mejoras en las mismas de forma sistemática)		
0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
¿En qué medio se enuncian y comunican los contenidos propios de las asignaturas?																				
¿Existen distintos medios de comunicación al alcance del alumno?																				

Fuente: Ministerio de Defensa/ANECA (2007), modificada por el autor.

6.4.1.1 ¿ En qué medio se enuncian y comunican los contenidos propios de las asignaturas?
¿Existen distintos medios de comunicación al alcance del alumno?

Tabla 54: Medios de comunicación de las Guías Docentes.

	ASIGNATURA	Lengua Inglesa I		Lengua Inglesa II		Lengua Inglesa III		Lengua Inglesa IV		Lengua Inglesa V		Lengua Inglesa VI	
MEDIO DE COMUNICACIÓN	CURSO	1º		2º		3º		4º		5º		5º	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Guías docentes		X	16,6	X	16,6	X	16,6	X	16,6	X	16,6	X	16,6
Moodle		X	16,6	X	16,6	X	16,6	X	16,6	X	16,6	X	16,6
Otros		X	16,6	X	16,6	X	16,6	X	16,6	X	16,6	X	16,6

%; El porcentaje se halla sobre el total de asignaturas. (6)

Fuente: Elaboración propia.

Del análisis de la tabla 54 podemos extraer la conclusión de que la información proporcionada al alumno en relación con los contenidos correspondientes a las asignaturas objeto de estudio es muy satisfactoria y alcanza una frecuencia del 100%, ya que se utilizan diversos canales de comunicación y se da cumplida cuenta en los mismos de la información correspondiente.

Aspectos a valorar para el cumplimiento del subcriterio

- Se enuncian y comunican los contenidos propios de las asignaturas.
- Existen distintos medios de comunicación al alcance del alumno.

Información en la que se basa el análisis

5	Plataforma Moodle del CUD y de la Academia de especialidad.
2	Guía docente del alumno o documento similar donde conste la información relativa a los elementos básicos de la asignatura.
4	Memoria Justificativa del currículo de formación militar 2016.
6	Guía de programación 2016-2017 de la Academia de especialidad.

Tabla 55: Dimensión epistemológica II.

6.4. DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA

6.4.1. ESTRUCTURA Y CARACTERÍSTICAS DE LOS CONTENIDOS DE LA GUÍA DOCENTE

6.4.1.2 El ámbito de referencia de los contenidos, incluidos en las guías docentes, está bien definido y su articulación horizontal y vertical evita vacíos y duplicidades.

INSUFICIENTE			ESCASO					MEJORABLE					DESTACABLE					ÓPTIMO		
La descripción del subcriterio no se cumple. (El ámbito de referencia de los contenidos de las guías docentes no se encuentra definido)			La descripción del subcriterio se cumple de forma irregular. (El ámbito de referencia de los contenidos de las guías docentes de la asignatura es irregular.)					La descripción del subcriterio se cumple de forma puntual. (El ámbito de referencia de los contenidos de las guías docente está bien definido y su articulación es horizontal y vertical.)					La descripción del subcriterio se cumple de forma habitual, pero no se ha previsto la incorporación de acciones de mejora. (El ámbito de referencia de los contenidos de las guías docentes se encuentra definido totalmente, los contenidos se encuentran articulados, pero no se ha previsto la introducción de mejoras en las guías docentes)					La descripción del subcriterio se cumple siempre. Se revisa periódicamente y se ha previsto la incorporación de mejoras de forma sistematizada. (El ámbito de referencia de los contenidos y la estructura de la guía docente se encuentra definida totalmente y se ha previsto la introducción de mejoras en las mismas de forma sistemática)		
0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
¿El ámbito de referencia de los objetivos responde a la materia en general, a módulos, a Unidades Didácticas?																				
¿La distribución, horizontal y vertical, de los objetivos que se van a impartir en los diferentes cursos es coherente entre ellos?																				
¿Existe suficiente coordinación que evite vacíos o duplicidades entre los diferentes contenidos de la materia en los diferentes cursos?																				

Fuente: Ministerio de Defensa/ANECA (2007), modificada por el autor.

CONTENIDOS: ÁMBITO DE REFERENCIA

ÁMBITO: Mg Materia en general; U.D. Unidad Didáctica; M Módulo

Tabla 56: Ámbito de referencia de los contenidos.

CURSO	ASIGNATURA	CONTENIDOS	ÁMBITO DE REFERENCIA
1º	Lengua Inglesa I	El programa de la asignatura incluye los siguientes elementos: Gramática, Vocabulario, Discurso especializado, Funciones.	Mg
2º	Lengua Inglesa II	El programa de la asignatura incluye los siguientes elementos: Gramática, Vocabulario, Discurso especializado, Funciones.	Mg
3º	Lengua Inglesa III	El programa de la asignatura incluye los siguientes elementos: Gramática, Vocabulario, Discurso especializado, Funciones.	Mg

4°	Lengua Inglesa IV	El programa de la asignatura incluye los siguientes elementos: Gramática, Vocabulario, Discurso especializado, Funciones.	Mg
----	-------------------	---	-----------

5°	Lengua Inglesa V	El programa de la asignatura desarrolla los contenidos teóricos correspondientes en seis Unidades Didácticas.	U.D.
5°	Lengua Inglesa VI	El programa de la asignatura desarrolla los contenidos teóricos correspondientes en seis Unidades Didácticas.	U.D.

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 56 se muestra el ámbito de referencia de los contenidos en asignaturas y cursos. Además, se señalan qué tipo de contenidos tienen las asignaturas, según la tipología establecida.

Los datos de la tabla siguiente muestran el número de asignaturas y sus porcentajes clasificados según el criterio de ausencia/presencia.

Tabla 57: Ámbito de referencia de los contenidos clasificados según el criterio de ausencia/presencia.

ÁMBITO DE REFERENCIA DE LOS CONTENIDOS	TIENEN		NO TIENEN	
	F	%	F	%
1. Materia en general.	4	66,6%	2	33,3%
2. Módulos.	-	-	-	-
3. Unidades Didácticas	2	33,3%	4	66,6%

Fuente: Elaboración propia.

Podemos concluir que la mayoría de los contenidos planteados responden a la formulación de la materia en general (66,6 %). En segundo lugar, se sitúan las Unidades Didácticas con un porcentaje del 33,3%. Finalmente, no existen módulos en ninguna de las asignaturas analizadas. Es importante resaltar que a partir de los datos reflejados en la Tabla 64 se puede constatar que la formulación de contenidos en Unidades Didácticas sólo se da en las asignaturas de lengua Inglesa de la Academia de especialidad. De la valoración de los datos que nos revelan las tablas, podemos extraer como conclusión relevante la conveniencia de plantear la formulación de contenidos con un mayor nivel de concreción enmarcándose en Unidades Didácticas, núcleos temáticos y temas en las asignaturas de Lengua Inglesa que se imparten en el Grado. De esta manera estaremos contribuyendo a que las guías docentes se conviertan en un recurso que informe y oriente el aprendizaje de los alumnos. Como señalan Zabalza Beraza, M.A. y Zabalza Cerdeiriña, M.A. (2010: 110)¹⁸: “El objetivo fundamental de los programas es informar. Pero las guías, además de información deben incluir orientaciones para los estudiantes”.

¹⁸ Zabalza Beraza M. A. y Zabalza Cerdeiriña M.A. (2010): *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las guías docentes de las materias*. Madrid: Narcea SA.

Tabla 58: Secuenciación de los contenidos.

	Lengua Inglesa I				Lengua Inglesa II				Lengua Inglesa III				Lengua Inglesa IV				Lengua Inglesa V				Lengua Inglesa VI			
SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS	TIENEN		NO TIENEN		TIENEN		NO TIENEN		TIENEN		NO TIENEN		TIENEN		NO TIENEN		TIENEN		NO TIENEN		TIENEN		NO TIENEN	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. Los contenidos están secuenciados según una progresión lineal y de acuerdo con contenidos temáticos diferenciados según asignaturas y cursos.	X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6		
2. Existe una progresión vertical de contenidos en las diferentes asignaturas de Grado y de la Academia de especialidad.	X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6		

Fuente: Elaboración propia.

Análisis global

Como puede constatarse a partir de los datos reflejados en la tabla 58 existe una progresión vertical y horizontal de contenidos en las diferentes asignaturas de Grado y de la Academia de especialidad, evitándose vacíos y duplicidades.

Aspectos a valorar para el cumplimiento del subcriterio

- Comprobar el ámbito de referencia de los objetivos de aprendizaje.
- Comprobar si la distribución horizontal y vertical de los objetivos es coherente.
- Verificar si existe suficiente coordinación que evite vacíos y duplicidades entre los diferentes contenidos de la materia en los diferentes cursos.

Información en la que se basa el análisis

2	Guías docentes del alumno o documento similar donde conste la información relativa a los elementos básicos de la asignatura.
1	Documento que recoja información sobre: la planificación de la docencia; acciones de mejora del programa formativas, así como los procedimientos de seguimiento de las mismas. Documento Q316.
3	Documento Q 212 sobre procedimiento de evaluación de la calidad de la titulación.

Tabla 59: Dimensión epistemológica III.

6.4 DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA

6.4.1 ESTRUCTURA Y CARACTERÍSTICAS DE LOS CONTENIDOS DE LA GUÍA DOCENTE

6.4.1.3 La formulación de contenidos de las guías docentes es congruente con lo previsto en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (M.C.E.R.L., 2002) tomando en consideración las competencias comunicativas de la lengua. (Recomendación CM/Rec(2008)7; apartado 4.5.)

19

INSUFICIENTE			ESCASO					MEJORABLE					DESTACABLE					ÓPTIMO		
La descripción del subcriterio no se cumple. (La formulación de contenidos de las guías docentes no se encuentra definida, etc.)			La descripción del subcriterio se cumple de forma irregular (Existe formulación de contenidos en las guías docentes, pero éstos no se ajustan a las especificaciones contenidas en el M.C.E.R. 2002.)					La descripción del subcriterio se cumple de forma puntual. (La formulación de contenidos de las guías docentes se ajusta a las especificaciones contenidas en el M.C.E.R. 2002.) pero no se encuentra sistematizada, etc.)					La descripción del subcriterio se cumple de forma habitual, pero no se han previsto acciones de mejora. (La formulación de contenidos de las guías docentes se ajusta a las especificaciones contenidas en el M.C.E.R. 2002.) y se encuentra totalmente consolidada, etc.)					La descripción del subcriterio se cumple siempre. Se revisa periódicamente y se ha previsto la eventual incorporación de mejoras. (La formulación de contenidos de las guías docentes se ajusta a las especificaciones contenidas en el M.C.E.R. 2002.) y permite introducir eventuales mejoras)		
0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
¿Se especifican los contenidos que se van a trabajar con referencia a las competencias comunicativas de la lengua, de acuerdo con la tipología del M.C.E.R. 2002?																				
¿Se establecen distintos tipos de contenidos de carácter lingüístico y discursivo?																				

Fuente: Ministerio de Defensa/ANECA (2007), modificada por el autor.

¹⁹ Recomendación CM/Rec(2008)7 del Comité de Ministros de los estados miembros sobre la utilización del Marco común europeo de referencia para las lenguas (M.C.E.R.L.) del Consejo de Europa y la promoción del plurilingüismo. Ver sitio: <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/CoE-documents/Rec-CM-2008-7-EN.pdf?ver=2016-11-29-112711-910>

6.4.1.3 ¿Se especifican los contenidos que se van a trabajar con referencia a las competencias comunicativas de la lengua, de acuerdo con la tipología del M.C.E.R. 2002?

¿Se establecen distintos tipos de contenidos de carácter lingüístico y discursivo?

A partir del análisis de las guías docentes de las asignaturas de Lengua Inglesa en el Grado y en la Academia de especialidad hemos podido constatar que en el caso de las primeras, los contenidos de la materia se categorizan de acuerdo con la tipología de D. Wilkins (WILKINS, 1976) correspondiente al *Notional Syllabuses*, a saber:

- a) Categorías semántico-gramaticales.
- b) Categorías de funciones de comunicación.

Así mismo, se incluye en cada uno de los cursos del Grado un apartado adicional denominado: Discurso especializado.

A modo de síntesis, hemos englobado en nuestro análisis ambas categorías con la denominación “Categorías Notional Syllabuses”.

Tabla 60: Tipo de contenidos según categorías Notional Syllabuses.

	ASIGNATURA	Lengua Inglesa I		Lengua Inglesa II		Lengua Inglesa III		Lengua Inglesa IV		Lengua Inglesa V		Lengua Inglesa VI	
TIPO DE CONTENIDOS	CURSO	1º		2º		3º		4º		5º		5º	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. Categorías Notional Syllabuses.		X	25	X	25	X	25	X	25	-	-	-	-
2. Especificación de contenidos con referencia a las competencias comunicativas de la lengua. (M.C. E.R.L.)		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3. Discurso especializado		X	20	X	20	X	20	X	20	-	-	X	20
4.Otros: (Contenidos Gramaticales)		-	-	-	-	-	-	-	-	X	100		

Fuente: Elaboración propia.

%; El porcentaje se halla sobre el total de asignaturas consideradas (6).

Resulta especialmente relevante señalar cómo la especificación de contenidos con referencia a las competencias comunicativas de la lengua (M.C.E.R.L.) se omite íntegramente. De ahí que podamos concluir que tanto en las asignaturas de Lengua Inglesa correspondientes al Grado, como en las de la Academia de especialidad no se apuesta por un enfoque por competencias, en congruencia con las orientaciones del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y los postulados de la Didáctica de la Lengua y Cultura actuales. (Beacco, 2007)²⁰.

²⁰ BEACCO, J. C. (2007): *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.

Por otro lado, no se ha tenido en cuenta en el diseño de las guías docentes la Recomendación CM/Rec(2008)7²¹, apartado 4.5 adoptada por el Comité de Ministros el 2 de julio de 2008, en el transcurso de la 103 reunión de Delegados de los Ministros.

Finalmente, hay que señalar que, a la vista de los datos recogidos en la Tabla, podemos constatar que se establecen distintos tipos de contenidos de tipo *Notional Syllabuses* y discursivos, localizados en las asignaturas del Grado y, adicionalmente, la presencia de contenidos gramaticales en la asignatura Lengua Inglesa V de la Academia de especialidad.

²¹ Recomendación CM/Rec(2008)7 del Comité de Ministros de los estados miembros sobre la utilización del Marco común europeo de referencia para las lenguas (M.C.E.R.L.) del Consejo de Europa y la promoción del plurilingüismo. Ver sitio:
<https://www.ecml.at/Portals/1/documents/CoE-documents/Rec-CM-2008-7-EN.pdf?ver=2016-11-29-112711-910>

Aspectos a valorar para el cumplimiento del subcriterio

- Se especifican los contenidos que se van a trabajar con referencia a las competencias comunicativas de la lengua, de acuerdo con la tipología del M.C.E.R. 2002
- Se plantean distintos tipos de contenidos de carácter lingüístico y discursivo

Información en la que se basa el análisis

2	Guías docentes del alumno o documento similar donde conste la información relativa a los elementos básicos de la asignatura.
1	Documento que recoja información sobre: la planificación de la docencia; acciones de mejora del programa formativos, así como los procedimientos de seguimiento de las mismas. Documento Q316.

Tabla 61: Dimensión epistemológica IV.

6.4 DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA

6.4.1 ESTRUCTURA Y CARACTERÍSTICAS DE LOS CONTENIDOS DE LA GUÍA DOCENTE

6.4.1.4 La revisión y actualización de contenidos de las guías didácticas, si procede, se realiza de manera regulada y sistemática.

INSUFICIENTE			ESCASO					MEJORABLE					DESTACABLE					ÓPTIMO		
La descripción del subcriterio no se cumple. (La revisión y actualización de los contenidos de contenidos de las guías docentes no se encuentra definida, etc.)			La descripción del subcriterio se cumple de forma irregular (Existe revisión y actualización de los contenidos de las guías docentes pero su descripción es irregular)					La descripción del subcriterio se cumple de forma puntual. (La revisión y actualización de los contenidos de contenidos de las guías docentes se realiza de forma puntual pero no se encuentra sistematizada, etc.)					La descripción del subcriterio se cumple de forma habitual, pero no se han previsto acciones de mejora. (La revisión y actualización de los contenidos de contenidos de las guías docentes se encuentra totalmente consolidada, etc.)					La descripción del subcriterio se cumple siempre. Se revisa periódicamente y se ha previsto la eventual incorporación de mejoras. (La revisión y actualización de los contenidos de contenidos de las guías docentes se encuentra totalmente consolidada, etc.) y permite introducir eventuales mejoras de manera regulada y sistemática)		
0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
¿Existe normativa en relación a la revisión de contenidos de las guías didácticas?																				
¿Está prevista la actualización de contenidos de la guía didáctica de forma sistemática y periódica?																				
¿El mecanismo de revisión es el apropiado?																				
¿Existen responsables del proceso?																				
¿Está prevista la incorporación de acciones de mejora continua de forma sistemática para la revisión y actualización de contenidos?																				

Fuente: Ministerio de Defensa/ANECA (2007), modificada por el autor.

- 6.4.1.4 ¿Existe normativa en relación con la revisión de contenidos de las guías didácticas?
- ¿Está prevista la actualización de contenidos de la guía didáctica de forma sistemática y periódica?
- ¿El mecanismo de revisión es el apropiado?
- ¿Existen responsables del proceso?
- ¿Está prevista la incorporación de acciones de mejora continua de forma sistemática para la revisión y actualización de contenidos)?

Tabla 62: Documentación justificativa en relación con la dimensión epistemológica.

DOCUMENTACIÓN JUSTIFICATIVA			
DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA	Documento Q212 sobre procedimiento de evaluación de la calidad de la titulación.	Documento Q214 sobre procedimiento de actuación de la comisión de garantía de la calidad	Documento Q316 de planificación de la docencia y elaboración de las guías docentes
SUBCRITERIOS			
1. Existencia de normativa en relación a la revisión de contenidos	Apartado: 5.3: a)	X	X
2. Se ha previsto la actualización de contenidos de las guías didácticas de forma sistemática y periódica.	-	-	-
3. El mecanismo de revisión es apropiado y existen responsables del proceso	- Comisión de Evaluación de la Calidad de la Titulación. - Coordinador de la Titulación.	Comisión de garantía de la calidad de la Titulación.	- Comisión de Evaluación de la Calidad de la Titulación. - Comisión de Estudios de Grado de la Universidad.
4. Se ha previsto la introducción de mejoras en las guías docentes, de forma sistemática.	Apartado G	Plan anual de innovación y mejora	Evaluación y revisión de las guías docentes de las asignaturas: Apartados: • 5.3 • 5.5. c • 5.6

Fuente: Elaboración propia.

A la vista de los datos incluidos en la tabla 62, podemos afirmar en primer lugar que el análisis documental revela que no se ha previsto la actualización de contenidos de las guías didácticas de forma sistemática y periódica. Consiguientemente, resulta inexistente la presencia de mecanismos para obtener información, indicadores, estudios, etcétera, que justifiquen la actualización de los contenidos de las asignaturas de Lengua Inglesa. El resto de los subcriterios analizados en cuanto a la normativa y mecanismos de revisión y mejora de los contenidos de las guías didácticas se cumplen satisfactoriamente.

Aspectos a valorar para el cumplimiento del subcriterio

- Existencia de un proceso regulado y sistemático, con una delimitación de responsabilidades, que permita la revisión de los contenidos de las asignaturas.
- Existencia de mecanismos para obtener información, indicadores, estudios, etcétera, que justifiquen la actualización de los contenidos de las asignaturas

Información en la que se basa el análisis

2	Guías docentes del alumno o documento similar donde conste la información relativa a los elementos básicos de la asignatura.
1	Documento que recoja información sobre: la planificación de la docencia; acciones de mejora del programa formativas, así como los procedimientos de seguimiento de las mismas. Documento Q316.
3	Documento Q 212 sobre procedimiento de evaluación de la calidad de la titulación.

Tabla 63: Dimensión epistemológica V.

6.4 DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA

6.4.1 ESTRUCTURA Y CARACTERÍSTICAS DE LOS CONTENIDOS DE LA GUÍA DOCENTE

6.4.1.5 La selección y organización de los contenidos de las guías docentes se realiza de acuerdo con el contenido de la Recomendación CM/Rec(2008)7 sobre la utilización del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (M.C.E.R.L.) del Consejo de Europa y la promoción del plurilingüismo.

INSUFICIENTE			ESCASO					MEJORABLE					DESTACABLE					ÓPTIMO		
La descripción del subcriterio no se cumple. (La selección y organización de los contenidos de las guías docentes no se encuentra definida, etc.)			La descripción del subcriterio se cumple de forma irregular (Existe selección y organización de contenidos en las guías docentes, pero éstos no se ajustan a las especificaciones contenidas en la Recomendación CM/Rec(2008)7)					La descripción del subcriterio se cumple de forma puntual. (La selección y organización de contenidos de las guías docentes se ajusta a las especificaciones contenidas la Recomendación CM/Rec(2008)7 pero no se encuentra sistematizada, etc.)					La descripción del subcriterio se cumple de forma habitual, pero no se han previsto acciones de mejora. (La selección y organización de contenidos de las guías docentes se ajusta a las especificaciones contenidas la Recomendación CM/Rec(2008)7 y se encuentra totalmente consolidada, etc.)					La descripción del subcriterio se cumple siempre. Se revisa periódicamente y se ha previsto la eventual incorporación de mejoras. (La selección y organización de contenidos de las guías docentes se ajusta a las especificaciones contenidas la Recomendación CM/Rec(2008)7, se encuentra totalmente consolidada, y permite introducir eventuales mejoras)		
0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
<p>¿La selección y organización de los contenidos se realiza teniendo en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none">Las dimensiones culturales y sociales del aprendizaje de lenguas.Las competencias receptivas y productivas en función de las necesidades de los alumnos.Las dimensiones del aprendizaje y la utilización de las lenguas más allá del dominio estrictamente lingüístico?																				

Fuente: Ministerio de Defensa/ANECA (2007), modificada por el autor.

Tabla 64: Selección de contenidos.

	Lengua Inglesa I				Lengua Inglesa II				Lengua Inglesa III				Lengua Inglesa IV				Lengua Inglesa V				lengua Inglesa VI			
SELECCIÓN DE CONTENIDOS	TIENEN		NO TIENEN		TIENEN		NO TIENEN		TIENEN		NO TIENEN		TIENEN		NO TIENEN		TIENEN		NO TIENEN		TIENEN		NO TIENEN	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. Dimensiones culturales y sociales del aprendizaje de lenguas.	X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6		
2. Competencias receptivas y productivas en función de las necesidades de los alumnos.	X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6		
3. Las dimensiones del aprendizaje y la utilización de las lenguas más allá del dominio estrictamente lingüístico.			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 64 se muestra la selección de los contenidos en asignaturas y cursos, según la tipología establecida en la Recomendación CM/Rec (2008)⁷.

Los datos de la Tabla anterior muestran el número de asignaturas y los porcentajes de selección de contenidos, clasificados según el criterio de ausencia/presencia.

‰: El porcentaje se halla sobre el total de asignaturas consideradas. (6)

En términos generales, podemos concluir que la selección de contenidos se ajusta en un 66,6‰ a la Recomendación CM/Rec (2008)⁷, sin embargo, queda patente la ausencia de contenidos relativos a otras dimensiones del aprendizaje más allá del dominio estrictamente lingüístico. Dicho aspecto ha sido tratado en el capítulo 5 del (M.C.E.R.L., 2002) tomándose en consideración junto a las competencias lingüísticas propiamente dichas, las competencias sociolingüística y pragmática.

Con independencia de las consideraciones anteriores quisiéramos subrayar que en el caso de los contenidos de las asignaturas de Lengua inglesa del Grado no se concretan de manera explícita en el programa la explotación de competencias receptivas y tan solo se enumeran tres parámetros: comunicación oral, comunicación escrita y presentaciones. Sin embargo, en las asignaturas de la Academia de especialidad se abordan conjuntamente tanto las competencias receptivas como productivas.

Aspectos a valorar para el cumplimiento del subcriterio

- Comprobar si se emplean las competencias receptivas y productivas en función de las necesidades de los alumnos.
- Comprobar si se tienen en cuenta otras dimensiones del aprendizaje más allá del contenido lingüístico.
- Verificar si las guías docentes incluyen la dimensión social y cultural del aprendizaje de lenguas.

Información en la que se basa el análisis

2	Guías docentes del alumno o documento similar donde conste la información relativa a los elementos básicos de la asignatura.
1	Documento que recoja información sobre: la planificación de la docencia; acciones de mejora del programa formativas, así como los procedimientos de seguimiento de las mismas. Documento Q316.
3	Documento Q 212 sobre procedimiento de evaluación de la calidad de la titulación.

Tabla 65: Valoración de la Dimensión Epistemológica.

Tabla de Valoración Criterio DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA	
CONCEPTO	RESULTADO
Subcriterio 6.4.1.1	100
Subcriterio 6.4.1.2	35
Subcriterio 6.4.1.3	35
Subcriterio 6.4.1.4	75
Subcriterio 6.4.1.5	35
Suma de subcriterios	280
Dividir entre nº de subcriterios	56
VALORACIÓN GLOBAL DEL CRITERIO	III

Fuente: Ministerio de Defensa/ANECA (2007), modificada por el autor.

JUSTIFICACIÓN DE LA VALORACIÓN ASIGNADA AL CRITERIO

A modo de síntesis hay que señalar que existe un total de tres subcriterios con puntuación desfavorable, lo que determina una valoración global mejorable de 56 puntos.

Se hace necesaria la formulación de contenidos con un mayor nivel de concreción enmarcándose en Unidades Didácticas, núcleos temáticos y temas en las asignaturas de Lengua Inglesa que se imparten en el Grado.

Así mismo, resulta especialmente relevante señalar cómo la especificación de contenidos con referencia a las competencias comunicativas de la lengua (M.C.E.R.L.) se omite íntegramente. Por otro lado, queda patente la ausencia de contenidos relativos a otras dimensiones del aprendizaje más allá del dominio estrictamente lingüístico.

6.5 DIMENSIÓN E: METODOLÓGICA

6.5.1 CAMPO: MÉTODOS

En esta dimensión se agrupan aquellos elementos, medios, técnicas y procedimientos de enseñanza que sirven de base para propiciar el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos hacia los resultados deseados

1er. Nivel de análisis

Como hemos indicado con anterioridad el primer nivel es el que tiene un carácter más general.

Fuentes

La fuente que hemos tomado como instrumento de recogida de datos son las Guías docentes de la materia del curso 2017-18, a lo largo de los sucesivos cursos en los que se imparte las asignaturas de Lengua Inglesa en el Grado y en la Academia de especialidad.

- Memoria Justificativa del currículo.
- Documento Q 212. Procedimiento de evaluación de la calidad de la titulación.
- Documento Q 316. Procedimiento de planificación de la docencia y elaboración de las guías didácticas.
- Documento Q 214. Procedimiento de actuación de la comisión de garantía

Interrogantes planteados

¿Qué tipo de métodos de enseñanza-aprendizaje se incluyen en las guías docentes?

¿La metodología de enseñanza-aprendizaje es variada, permite desarrollar diferentes capacidades adaptando las metodologías a las situaciones de enseñanza-aprendizaje?

¿La metodología empleada promueve implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje?

¿La elección de la metodología de enseñanza-aprendizaje se basa en los postulados de la Didáctica de la lengua-cultura extranjera?

Definición de categorías

A partir de los interrogantes planteados nos surgen dos categorías generales: características del enfoque metodológico y fundamentación didáctica, que se concretan del modo siguiente:

1. CARACTERÍSTICAS DEL ENFOQUE METODOLÓGICO

- Métodos de enseñanza-aprendizaje incluidos en las guías docentes.
- Variedad de enfoques metodológicos.
- Fomento del autoaprendizaje de los alumnos.

2. FUNDAMENTACIÓN DIDÁCTICA

- Adecuación de las metodologías a los postulados de la Didáctica de la lengua-cultura extranjera.

A partir de la información extraída de las guías docentes de las asignaturas de Lengua Inglesa se confecciona la Tabla 73, que indica la distribución de la información codificada dentro de la categoría general “métodos de enseñanza-aprendizaje” y las categorías concretas: exposición de contenidos (profesor), trabajo independiente del alumno, elaboración conjunta, en cada una de las asignaturas de los diferentes cursos objeto de investigación.

Tabla 66: Métodos de enseñanza-aprendizaje.

METODOLOGÍA: MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

MÉTODOS: **Exp.** Expositivo (Profesor); **T.i.a.** Trabajo independiente del alumno; **Ec.** Elaboración conjunta

CURSO	ASIGNATURA	PRESENTACION METODOLOGICA GENERAL	MÉTODOS
1º	Lengua Inglesa I	1. La presentación de los contenidos de la asignatura por parte del profesorado.	Exp.
		2. La realización, por parte del alumnado, de ejercicios interactivos planteados en clase.	T.i.a.
		3. El estudio personal de la asignatura por parte del alumnado.	T.i.a.
		4. El desarrollo de prácticas de conversación y escritura por parte del alumnado.	T.i.a.
2º	Lengua Inglesa II	1. La presentación de los contenidos de la asignatura por parte del profesorado.	Exp.
		2. La realización, por parte del alumnado, de ejercicios interactivos planteados en clase.	T.i.a.
		3. El estudio personal de la asignatura por parte del alumnado.	T.i.a.
		4. El desarrollo de prácticas de conversación y escritura por parte del alumnado.	T.i.a.
3º	Lengua Inglesa III	1. La presentación de los contenidos de la asignatura por parte del profesorado.	Exp.
		2. La realización, por parte del alumnado, de ejercicios interactivos planteados en clase.	T.i.a.
		3. El estudio personal de la asignatura por parte del alumnado.	T.i.a.
		4. El desarrollo de prácticas de conversación y escritura por parte del alumnado.	T.i.a.

4°	Lengua Inglesa IV	1. La presentación de los contenidos de la asignatura por parte del profesorado.	Exp.
		2. La realización, por parte del alumnado, de ejercicios interactivos planteados en clase.	T.i.a.
		3. El estudio personal de la asignatura por parte del alumnado.	T.i.a.
		4. El desarrollo de prácticas de conversación y escritura por parte del alumnado.	T.i.a.
5°	Lengua Inglesa V	1. Método expositivo-participativo.	E.c.
5°	Lengua Inglesa VI	1. Método expositivo-participativo.	E.c.

Fuente: Elaboración propia.

Análisis global

1. MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

A partir de la tabla 66 podemos observar el peso de las diferentes categorías analizadas en el diseño instructivo del conjunto de materias de Lengua Inglesa.

En primer lugar, hay que señalar que el contenido de presentación metodológica general de los cuatro cursos que componen el Grado permanece constante. Así mismo hay que subrayar que existe un predominio alto de la categoría trabajo independiente del alumno que representa un 66,6%, frente a la exposición de contenidos por parte del profesor que alcanza un 22,2 %. En cuanto a la categoría elaboración conjunta, hay que decir que solo se utiliza en las asignaturas correspondientes a la Academia de especialidad, con un porcentaje del 11,1%.

La respuesta a la pregunta de qué tipos de métodos de enseñanza-aprendizaje se incluyen en las guías queda recogida en la siguiente tabla de frecuencias y porcentajes a que da lugar la codificación.

Tabla 67: Métodos de enseñanza-aprendizaje. Frecuencias y porcentajes.

MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	FRECUENCIAS		%	
	TIENEN	NO TIENEN	TIENEN	NO TIENEN
1. Exposición de contenidos. (Profesor)	4	14	22,2	77,7
2.Trabajo independiente del alumno.	12	6	66,6	33,3
3. Elaboración conjunta.	2	16	11,1	88,8

%; El porcentaje se halla sobre el total de materias (6).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 68: Dimensión metodológica I.

6.5 DIMENSIÓN METODOLÓGICA

6.5.1 CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DE LAS GUÍAS DOCENTES

6.5.1.1 La metodología de enseñanza adoptada por el profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite integrar adecuadamente la exposición de contenidos por parte del profesor y el trabajo independiente del alumno.

INSUFICIENTE			ESCASO					MEJORABLE					DESTACABLE					ÓPTIMO		
La descripción del subcriterio no se cumple. (La formulación de contenidos de las guías docentes no se encuentra definida, etc.)			La descripción del subcriterio se cumple de forma irregular (La metodología de enseñanza integra de forma irregular la exposición de contenidos y el trabajo independiente de los alumnos.)					La descripción del subcriterio se cumple de forma puntual. (La metodología de enseñanza integra la exposición de contenidos y el trabajo independiente de los alumnos, aunque no se encuentra sistematizadas las actuaciones.)					La descripción del subcriterio se cumple de forma habitual, pero no se han previsto acciones de mejora. (La metodología de enseñanza integra de forma sistemática la exposición de contenidos y el trabajo independiente de los alumnos, pero no se ha previsto la incorporación de mejoras)					La descripción del subcriterio se cumple siempre. Se revisa periódicamente y se ha previsto la eventual incorporación de mejoras. (La metodología de enseñanza integra de forma sistemática la exposición de contenidos y el trabajo independiente de los alumnos y está prevista la incorporación de mejoras.)		
0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
¿La metodología utilizada promueve la exposición de contenidos por parte del profesor?																				
¿La metodología empleada favorece el trabajo independiente del alumno?																				
¿La metodología utilizada permite integrar el trabajo del alumno y del profesor?																				

Fuente: Ministerio de Defensa/ANECA (2007), modificada por el autor.

Aspectos a valorar para el cumplimiento del subcriterio

- La metodología utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se incluye en las guías docentes.
- Comprobar si la metodología empleada favorece el trabajo independiente del alumno.
- Comprobar si la metodología permite integrar el trabajo del alumno y del profesor.

Información en la que se basa el análisis

2	Guías docentes del alumno o documento similar donde conste la información relativa a los elementos básicos de la asignatura.
1	Documento que recoja información sobre: la planificación de la docencia; acciones de mejora del programa formativas, así como los procedimientos de seguimiento de las mismas. Documento Q316.
3	Documento Q 212 sobre procedimiento de evaluación de la calidad de la titulación.

Tabla 69: Dimensión Metodológica II.

6.5 DIMENSIÓN METODOLÓGICA

6.5.1 CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DE LAS GUÍAS DOCENTES

6.5.1.2 La metodología de enseñanza adoptada por el profesorado es variada y permite desarrollar diferentes capacidades, adaptando las metodologías a las situaciones de aprendizaje.

INSUFICIENTE			ESCASO					MEJORABLE					DESTACABLE					ÓPTIMO		
La descripción del subcriterio no se cumple. (La metodología de enseñanza adoptada por el profesorado no es variada, ni se adapta a las diferentes situaciones de aprendizaje)			La descripción del subcriterio se cumple de forma irregular (La metodología de enseñanza contribuye en cierta manera al desarrollo de diferentes capacidades.)					La descripción del subcriterio se cumple de forma puntual. (La metodología de enseñanza es variada, contribuye en su totalidad al desarrollo de diferentes capacidades, aunque no se encuentra sistematizadas la adaptación de las metodologías a las situaciones de aprendizaje.)					La descripción del subcriterio se cumple de forma habitual, pero no se han previsto acciones de mejora. (La metodología de enseñanza contribuye en su totalidad al desarrollo de diferentes capacidades, se encuentra sistematizadas la adaptación de las metodologías a las situaciones de aprendizaje, pero no están previstas acciones de mejora.)					La descripción del subcriterio se cumple siempre. Se revisa periódicamente y se ha previsto la eventual incorporación de mejoras. (La metodología de enseñanza contribuye en su totalidad al desarrollo de diferentes capacidades, se encuentra sistematizadas la adaptación de las metodologías a las situaciones de aprendizaje, y están previstas acciones de mejora.)		
0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
¿Las metodologías docentes utilizadas en el desarrollo de las enseñanzas correspondientes a los diferentes cursos (clase magistral; resolución de problemas y casos; prácticas de laboratorio; prácticas externas; tutorías; exposición oral del alumno; actividades en grupo; trabajos escritos y proyectos.) son variadas y permiten desarrollar diferentes capacidades?																				

Fuente: Ministerio de Defensa/ANECA (2007), modificada por el autor.

6.5.1.2. Variedad de enfoques metodológicos.

Tabla 70: Variedad de enfoques metodológicos.

Relación de asignaturas	Clase magistral	Resolución de problemas y casos	Prácticas de laboratorio	Prácticas externas	Tutorías	Exposición oral del alumno	Actividades en grupo	Trabajos escritos, proyectos
Leng.Inglesa I	X				X	X		X
Leng.Inglesa II	X				X	X		X
Leng.Inglesa III	X				X	X		X
Leng.Inglesa IV	X				X	X		X
Leng.Inglesa V	X				X	X		X
Leng.Inglesa VI	X				X	X		X
Total	6				6	6		6

Fuente: Elaboración propia.

La tabla de frecuencias es el siguiente:

TIPO DE EVALUACIÓN	FRECUENCIAS
Clase magistral	6
Resolución de problemas y casos	-
Prácticas de laboratorio	-
Prácticas externas	-
Tutorías	6
Exposición oral del alumno	6
Actividades en grupo	-
Trabajos escritos, proyectos	6

2. VARIEDAD DE ENFOQUES METODOLÓGICOS.

En primer lugar, a la vista de la tabla 70 podemos extraer la conclusión de que se utiliza exclusivamente un 50% de los principales enfoques metodológicos considerados, en el conjunto de asignaturas de Lengua Inglesa. Resulta especialmente remarcable la omisión explícita de actividades en grupo en cuanto a las propuestas metodológicas utilizadas, sobre todo teniendo en cuenta que dicho aspecto (1. Trabajar en un grupo multidisciplinar y en un entorno multilingüe.) forma parte de las competencias que se señalan en las guías docentes de las asignaturas de Lengua Inglesa del Grado.

Aspectos a valorar para el cumplimiento del subcriterio

- Comprobar que la metodología de enseñanza-aprendizaje es variada (clase magistral; resolución de problemas y casos; prácticas de laboratorio; prácticas externas; tutorías; exposición oral del alumno; actividades en grupo; trabajos escritos y proyectos,) y permite desarrollar diferentes capacidades.

Información en la que se basa el análisis

2	Guías docentes del alumno o documento similar donde conste la información relativa a los elementos básicos de la asignatura.
1	Documento que recoja información sobre: la planificación de la docencia; acciones de mejora del programa formativas, así como los procedimientos de seguimiento de las mismas. Documento Q316.
3	Documento Q 212 sobre procedimiento de evaluación de la calidad de la titulación.

Tabla 71: Dimensión metodológica III.

6.5 DIMENSIÓN METODOLÓGICA																				
6.5.1 CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DE LAS GUÍAS DOCENTES																				
6.5.1.3 La metodología de enseñanza adoptada por el profesorado permite implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.																				
INSUFICIENTE			ESCASO					MEJORABLE					DESTACABLE					ÓPTIMO		
La descripción del subcriterio no se cumple. (La metodología de enseñanza adoptada por el profesorado no implica a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.)			La descripción del subcriterio se cumple de forma irregular (La metodología de enseñanza contribuye en cierta manera a implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.)					La descripción del subcriterio se cumple de forma puntual. (La metodología de enseñanza contribuye en su totalidad a implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje, aunque no se encuentra sistematizadas las actuaciones.)					La descripción del subcriterio se cumple de forma habitual, pero no se han previsto acciones de mejora. (La metodología de enseñanza contribuye en su totalidad a implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje, pero no se ha previsto la incorporación de mejoras)					La descripción del subcriterio se cumple siempre. Se revisa periódicamente y se ha previsto la eventual incorporación de mejoras. (La metodología de enseñanza contribuye en su totalidad a implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje, y está prevista la incorporación de mejoras)		
0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
¿La metodología promueve que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender?																				
¿La metodología empleada permite integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje?																				
¿La metodología empleada promueve que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje?																				
¿La metodología empleada motiva al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje?																				

Fuente: Ministerio de Defensa/ANECA (2007), modificada por el autor.

Tabla 72: Fomento del autoaprendizaje.

	Lengua Inglesa I				Lengua Inglesa II				Lengua Inglesa III				Lengua Inglesa IV				Lengua Inglesa V				lengua Inglesa VI			
METODOLOGÍA	TIENEN		NO TIENEN		TIENEN		NO TIENEN		TIENEN		NO TIENEN		TIENEN		NO TIENEN		TIENEN		NO TIENEN		TIENEN		NO TIENEN	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. La metodología promueve que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6
2. La metodología empleada permite integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6

3. La metodología empleada promueve que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje.			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6
4. La metodología empleada motiva al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje.			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6

Fuente: Elaboración propia.

3. FOMENTO DEL AUTOAPRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

En la Tabla 72 se ofrecen los datos en Código de ausencia-presencia de las categorías consideradas.

A partir del análisis de los datos que refleja la tabla, podemos extraer la conclusión de que la metodología adoptada no permite implicar al alumno en el control de su propio aprendizaje.

La omisión de este aspecto entra claramente en contradicción con lo señalado en la competencia general nº11: “aprender de forma continuada y desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo.”

Tabla 73: Dimensión metodológica IV.

6.5 DIMENSIÓN METODOLÓGICA

6.5.2 FUNDAMENTACIÓN DIDÁCTICA

6.5.2.1 La metodología de enseñanza adoptada por el profesorado se ajusta a los postulados de la Didáctica de la lengua-cultura extranjera , de acuerdo con el contenido de la Recomendación CM/Rec(2008)7 sobre la utilización del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (M.C.E.R.L.) del Consejo de Europa y la promoción del plurilingüismo.

INSUFICIENTE			ESCASO					MEJORABLE					DESTACABLE					ÓPTIMO		
La descripción del subcriterio no se cumple. (La metodología de enseñanza adoptada por el profesorado no se encuentra definida, etc.)			La descripción del subcriterio se cumple de forma irregular (La metodología de enseñanza adoptada por el profesorado está presente en las guías docentes pero ésta no se ajusta a las especificaciones contenidas en la Recomendación CM/Rec(2008)7)					La descripción del subcriterio se cumple de forma puntual. (La metodología de enseñanza adoptada por el profesorado se ajusta a las especificaciones contenidas la Recomendación CM/Rec(2008)7, pero no se encuentra sistematizada, etc.)					La descripción del subcriterio se cumple de forma habitual, pero no se han previsto acciones de mejora. (La metodología de enseñanza adoptada por el profesorado se ajusta a las especificaciones contenidas la Recomendación CM/Rec(2008)7 y se encuentra totalmente consolidada, etc.)					La descripción del subcriterio se cumple siempre. Se revisa periódicamente y se ha previsto la eventual incorporación de mejoras. (La metodología de enseñanza adoptada por el profesorado se ajusta a las especificaciones contenidas la Recomendación CM/Rec(2008)7 , se encuentra totalmente consolidada, y permite introducir eventuales mejoras)		
0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
<p>¿La metodología promueve un enfoque centrado en el alumno, orientado a la acción y basado en las competencias?</p> <p>¿La metodología empleada permite abordar y tratar cada lengua extranjera/segunda del programa no sólo de manera aislada, sino como parte integrante de una educación plurilingüe coherente?</p> <p>¿La metodología empleada contribuye al aprendizaje autónomo de las lenguas?</p>																				

Fuente: Ministerio de Defensa/ANECA (2007), modificada por el autor.

Tabla 74: Metodología según Recomendación CM/Rec(2008)7.

	Lengua Inglesa I				Lengua Inglesa II				Lengua Inglesa III				Lengua Inglesa IV				Lengua Inglesa V				lengua Inglesa VI			
METODOLOGÍA	TIENEN		NO TIENEN		TIENEN		NO TIENEN		TIENEN		NO TIENEN		TIENEN		NO TIENEN		TIENEN		NO TIENEN		TIENEN		NO TIENEN	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. La metodología promueve un enfoque centrado en el alumno, orientado a la acción y basado en las competencias.			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6
2. La metodología empleada permite abordar y tratar cada lengua extranjera/segunda del programa no sólo de manera aislada, sino como parte integrante de una educación plurilingüe coherente.			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6
3. La metodología empleada contribuye al aprendizaje autónomo de las lenguas.			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6

Fuente: Elaboración propia.

Análisis global

4. METODOLOGÍA ACORDE CON LA RECOMENDACIÓN CM/Rec (2008)7 Y EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS.

De acuerdo con los datos reflejados en la tabla 74, cabe deducir que la metodología adoptada por el profesorado no se ajusta a los postulados de la Didáctica de la lengua-cultura extranjera, de acuerdo con lo establecido en la Recomendación CM/Rec(2008)7 sobre la utilización del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (M.C.E.R.L.) del Consejo de Europa y la promoción del plurilingüismo.

Aspectos a valorar para el cumplimiento del subcriterio

- Comprobar que la metodología de enseñanza-aprendizaje se ajusta a los postulados de la Didáctica de la lengua-cultura extranjera.

Información en la que se basa el análisis

2	Guías docentes del alumno o documento similar donde conste la información relativa a los elementos básicos de la asignatura.
1	Documento que recoja información sobre: la planificación de la docencia; acciones de mejora del programa formativas, así como los procedimientos de seguimiento de las mismas. Documento Q316.
3	Documento Q 212 sobre procedimiento de evaluación de la calidad de la titulación.

Tabla 75: Valoración de la Dimensión Metodológica.

Tabla de Valoración Criterio DIMENSIÓN METODOLÓGICA	
CONCEPTO	RESULTADO
Subcriterio 6.5.1.1	75
Subcriterio 6.5.1.2	50
Subcriterio 6.5.1.3	5
Subcriterio 6.5.2.1	5
Suma de subcriterios	135
Dividir nº de subcriterios	33,7
VALORACIÓN GLOBAL DEL CRITERIO	II

Fuente: Ministerio de Defensa/ANECA (2007), modificada por el autor.

JUSTIFICACIÓN DE LA VALORACIÓN ASIGNADA AL CRITERIO
<p>Los criterios que determinan la puntuación deficiente del criterio se corresponden con el hecho de que la metodología adoptada no permite implicar al alumno en el control de su propio aprendizaje, y no se ajusta a los postulados de la Didáctica de la lengua-cultura extranjera, de acuerdo con lo establecido en la Recomendación CM/Rec(2008)7 sobre la utilización del <i>Marco común europeo de referencia para las lenguas</i> (M.C.E.R.L.)</p>

6.6 DIMENSIÓN F: EVALUADORA

6.6.1 CAMPO: EVALUACIÓN

Esta dimensión engloba aquellos elementos que se tendrán en cuenta en la evaluación de los aprendizajes y los criterios que se emplearán para valorarlos.

1er. Nivel de análisis

Como hemos indicado con anterioridad el primer nivel es el que tiene un carácter más general.

Fuentes

La fuente que hemos tomado como instrumento de recogida de datos son las Guías docentes de la materia del curso 2017-18, a lo largo de los sucesivos cursos en los que se imparte las asignaturas de Lengua Inglesa en el Grado y en la Academia de especialidad.

- Memoria Justificativa del currículo.
- Documento Q 212. Procedimiento de evaluación de la calidad de la titulación.
- Documento Q 316. Procedimiento de planificación de la docencia y elaboración de las guías didácticas.
- Documento Q 214. Procedimiento de actuación de la comisión de garantía

Interrogantes planteados

¿Conocen los alumnos el tipo de pruebas y los criterios de evaluación desde el comienzo del curso?

¿Qué tipo de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje se incluyen en las guías docentes?

¿Sobre qué tipos de criterios de evaluación se informa al alumno?

¿Cuáles son las principales instrucciones que se dan en torno a los exámenes?

Definición de categorías

A partir de los interrogantes planteados nos surgen las siguientes categorías de carácter general:

1. Tipo de examen.
2. Tipo de evaluación.
3. Criterios de evaluación del examen.
4. Otras informaciones.

Las categorías concretas en que se codifican los datos dentro de cada categoría general son:

1. TIPO DE EXAMEN

1. Tareas evaluables.
2. Examen final.
3. Combinación de ambas.

2. TIPOS DE EVALUACIÓN

1. Formativa.
2. Sumativa.
3. Combinación de ambas.

3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL EXAMEN

1. Cuantitativo.
2. Cualitativo.
3. Ambos.

4. OTRAS INFORMACIONES

1. Objetivos de las pruebas.
2. Instrucciones.

1. TIPO DE EXAMEN

Tabla 76: Tipo de examen.

	Lengua Inglesa I				Lengua Inglesa II				Lengua Inglesa III				Lengua Inglesa IV				Lengua Inglesa V				lengua Inglesa VI			
TIPO DE EXAMEN	TIENEN		NO TIENEN		TIENEN		NO		TIENEN		NO TIENEN		TIENEN		NO TIENEN		TIENEN		NO TIENEN		TIENEN		NO TIENEN	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. Tareas evaluables.	X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6		
2. Examen final.	X	25			X	25			X	25			X	25										
3. Combinación de ambas.	X	25			X	25			X	25			X	25										

Fuente: Elaboración propia.

Análisis global

A partir de los datos contenidos en la tabla 76 podemos concluir que se otorga una mayor importancia a las tareas evaluables de carácter continuo y formativo frente a los otros dos ítems analizados. Dichas tareas evaluables están presentes tanto en las asignaturas de Lengua Inglesa del Grado como en las de la Academia de especialidad. Adicionalmente, en los estudios de Grado las tareas evaluables formativas se combinan con el examen final de tipo sumativo, mientras que en la Academia de especialidad se utilizan exclusivamente tareas evaluables formativas. Finalmente hay que señalar que los alumnos conocen a través de las guías docentes el tipo de pruebas desde el comienzo del curso.

2. TIPO DE EVALUACIÓN

Tabla 77: Tipo de evaluación.

CURSO	ASIGNATURA	EVALUACION FORMATIVA	EVALUACIÓN SUMATIVA	COMBINACIÓN DE AMBAS
1°	Lengua Inglesa I	X	X	X
2°	Lengua Inglesa II	X	X	X
3°	Lengua Inglesa III	X	X	X
4°	Lengua Inglesa IV	X	X	X
5°	Lengua Inglesa V	X		
5°	Lengua Inglesa VI	X		
Total		6	4	4

Fuente: Elaboración propia.

El cuadro de frecuencias es el siguiente:

TIPO DE EVALUACIÓN	FRECUENCIAS
Evaluación Formativa	6
Evaluación Sumativa	4
Combinación de ambas	4

Análisis global

A la vista de los datos reflejados en la tabla 77, podemos observar que en las asignaturas de Lengua Inglesa correspondientes al Grado, se utilizan de manera combinada tanto las técnicas de evaluación formativa como las sumativas, mientras que en la Academia de especialidad se utiliza de forma exclusiva la evaluación formativa. Si consideramos el conjunto de materias, a nivel global el tipo de evaluación formativa es el predominante.

3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL EXAMEN

En esta categoría sobre los criterios de evaluación vamos a tener en cuenta en primer lugar los datos ofrecidos en las respectivas guías docentes, que recibe el alumno a principio de curso. Nos hemos fijado en dos formas de manifestar los criterios, cuantitativos o cualitativos.

La tabla recoge los datos en torno a este aspecto.

Tabla 78: Criterios de evaluación del examen.

CURSO	ASIGNATURA	CUANTITATIVO	CUALITATIVO	AMBOS
1º	Lengua Inglesa I	X	-	-
2º	Lengua Inglesa II	X	-	-
3º	Lengua Inglesa III	X	-	-
4º	Lengua Inglesa IV	X	-	-
5º	Lengua Inglesa V	X	-	-
5º	Lengua Inglesa VI	X	-	-
Total		6	-	-

Fuente: Elaboración propia

En el cuadro siguiente se recogen los datos resultantes en frecuencias y porcentajes.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL EXAMEN	FRECUENCIAS	% (1)
1. Cuantitativos	6	100
2. Cualitativos	-	-
3. Ambos	-	-

% (1): Porcentajes obtenidos a partir del total de asignaturas que informan sobre este tema.

Análisis global

La forma de expresar los criterios de evaluación del examen se realiza íntegramente en términos cuantitativos, tanto en las asignaturas de Lengua Inglesa del Grado como en las de la Academia de especialidad.

4. OTRAS INFORMACIONES

1. Objetivos de las pruebas.

2. Instrucciones.

1. Objetivos de las pruebas.

En cuanto al aspecto “objetivos de las pruebas” se resume en los siguientes:

1. Demostrar que ha alcanzado los resultados de aprendizaje previstos.

2. No hay información explícita.

Tabla 79: Objetivos de las pruebas.

CURSOS	ASIGNATURAS	OBJETIVOS DE LAS PRUEBAS	
		Demostrar que ha alcanzado los resultados de aprendizaje previstos.	No hay información explícita.
1º	Lengua Inglesa I	X	-
2º	Lengua Inglesa II	X	-
3º	Lengua Inglesa III	X	-
4º	Lengua Inglesa IV	X	-
5º	Lengua Inglesa V	-	X
5º	Lengua Inglesa VI	-	X
Total		4	2

Fuente: Elaboración propia

Análisis global

A partir de los datos proporcionados en la tabla se observa que la información acerca de los objetivos de las pruebas solo está presente y se concentra en las asignaturas correspondientes al Grado. No hay información explícita de este aspecto en el caso de la Academia de especialidad.

2. Instrucciones.

En lo que respecta a las instrucciones se sintetizan en los aspectos siguientes:

1. Información sobre calendario de las pruebas.
2. Información sobre criterios de evaluación según convocatorias.
3. Información sobre desarrollo del examen.

Tabla 80: Instrucciones.

CURSOS	ASIGNATURAS	INSTRUCCIONES		
		Información sobre el calendario de las pruebas.	Información sobre criterios de evaluación según convocatorias.	Información sobre desarrollo del examen.
1º	Lengua Inglesa I	X	X	X
2º	Lengua Inglesa II	X	X	X
3º	Lengua Inglesa III	X	X	X
4º	Lengua Inglesa IV	X	X	X
5º	Lengua Inglesa V	-	X	-
5º	Lengua Inglesa VI	-	X	-
Total		4	6	4

Fuente: Elaboración propia.

Análisis global

La categoría en la que se concentra una mayor frecuencia corresponde a la información sobre los criterios de evaluación según convocatorias. Los restantes aspectos tienen una frecuencia media y se sitúan en segundo lugar. Así mismo, podemos observar que la información acerca del calendario de las pruebas y el desarrollo del examen no están presentes en las guías de Lengua Inglesa de la Academia de especialidad, mientras que en las asignaturas del Grado se recogen puntualmente dichos aspectos.

6.6 DIMENSIÓN F: EVALUADORA

6.6.2 CAMPO: FUNDAMENTACIÓN DIDÁCTICA

2º Nivel de análisis

Una vez que se ha analizado la información que se ofrece en las guías docentes sobre las categorías generales de evaluación, pasamos a un segundo nivel de concreción en el que se analiza el campo evaluación desde la fundamentación de la Didáctica de la lengua-cultura extranjera.

En este segundo nivel nos vamos a fijar en los elementos que conforman el diseño del proceso de evaluación de acuerdo con las indicaciones contenidas en la Recomendación CM/Rec(2008)7 sobre la utilización del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (M.C.E.R.L.) del Consejo de Europa y la promoción del plurilingüismo. Las categorías consideradas han sido las siguientes:

ESTRUCTURA

1. Utilización del Portfolio Europeo de las Lenguas (P.E.L.).
2. Utilización de la evaluación formativa.
3. Uso de las competencias presentes en el (M.C.E.R.L.) y su relación con los niveles de referencia.
4. Tests y exámenes válidos y fiables y en concordancia con los niveles de referencia.
5. Valoración de las capacidades plurilingües de los alumnos.

Análisis de resultados

Los datos resultantes se muestran de forma gráfica en la tabla nº 81.

Tabla 81: Fundamentación didáctica de la evaluación.

	Lengua Inglesa I				Lengua Inglesa II				Lengua Inglesa III				Lengua Inglesa IV				Lengua Inglesa V				Lengua Inglesa VI			
FUNDAMENTACIÓN DIDÁCTICA DE LA EVALUACIÓN.	TIENEN		NO		TIENEN		NO		TIENEN		NO TIENEN		TIENEN		NO TIENEN		TIENEN		NO TIENEN		TIENEN		NO TIENEN	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. Utilización del Portfolio Europeo de las Lenguas. (P.E.L.)			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6
2. Utilización de la evaluación formativa.	X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6		
3. Uso de las competencias del (M.C.E.R.L.) y su relación con los niveles de referencia.			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6	X	16,6			X	16,6		
4. Test y exámenes válidos y fiables y en concordancia con los niveles de referencia.			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6	X	16,6			X	16,6		
5. Valoración de las capacidades plurilingües de los alumnos.			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6			X	16,6

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 81 se ofrecen los datos en Código de ausencia-presencia de las categorías consideradas.

A partir de los de los datos reflejados en la tabla anterior, podemos observar, en primer lugar, la no presencia del uso del Portfolio, así como la valoración de las capacidades plurilingües de los alumnos tanto en las asignaturas de Lengua Inglesa del Grado como en las de la Academia de especialidad.

En el caso de los ítems 3 y 4, únicamente se observa la presencia de éstos en la Academia de especialidad.

Así mismo, hay que destacar el uso de la evaluación formativa en la totalidad de los cursos y materias correspondientes.

Tabla 82: Dimensión evaluadora I.

6.6 DIMENSIÓN EVALUADORA

6.6.1 EVALUACIÓN

6.6.1.1 El sistema de evaluación y calificación de las guías docentes es congruente con el tipo de pruebas y las modalidades de evaluación y se informa adecuadamente al alumnado del mismo.

INSUFICIENTE			ESCASO					MEJORABLE					DESTACABLE					ÓPTIMO		
La descripción del subcriterio no se cumple. (El sistema de evaluación y calificación no es coherente y el alumno no es informado del mismo.)			La descripción del subcriterio se cumple de forma irregular (El sistema de evaluación y calificación es irregular y no se informa adecuadamente a los alumnos.)					La descripción del subcriterio se cumple de forma puntual, pero las evidencias reflejan su escasa sistematización. (El sistema de evaluación y calificación es congruente, aunque no se encuentra sistematizado, los procedimientos para la adecuada información a los alumnos.)					La descripción del subcriterio se cumple de forma habitual, pero no se han previsto acciones de mejora. (La coherencia del sistema de evaluación y calificación es total pero no se han previsto acciones de mejora.)					La descripción del subcriterio se cumple siempre. Se revisa periódicamente y se ha previsto la eventual incorporación de mejoras. (La coherencia del sistema de evaluación y calificación es total y se han previsto acciones de mejora.)		
0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
<p>¿Conocen los alumnos el tipo de pruebas y los criterios de evaluación desde el comienzo del curso?</p> <p>¿Qué tipo de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje se incluye en las guías docentes?</p> <p>¿Sobre qué tipos de criterios de evaluación se informa al alumno?</p> <p>¿Cuáles son las principales instrucciones que se dan en torno a los exámenes?</p>																				

Fuente: Ministerio de Defensa/ANCA (2007), modificado por el autor.

Aspectos a valorar para el cumplimiento del subcriterio

- Comprobar si los alumnos conocen el tipo de pruebas y los criterios de evaluación desde el comienzo del curso.
- Verificar qué tipo de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje se incluye en las guías docentes.
- Comprobar sobre qué tipos de criterios de evaluación se informa a los alumnos.
- Comprobar cuáles son las principales instrucciones que se dan a los alumnos en torno a los exámenes.

Información en la que se basa el análisis

2	Guías docentes del alumno o documento similar donde conste la información relativa a los elementos básicos de la asignatura.
1	Documento que recoja información sobre: la planificación de la docencia; acciones de mejora del programa formativas, así como los procedimientos de seguimiento de las mismas. Documento Q316.
3	Documento Q 212 sobre procedimiento de evaluación de la calidad de la titulación.

Tabla 83: Dimensión evaluadora II.

6.6 DIMENSIÓN EVALUADORA																			
6.6.2 FUNDAMENTACIÓN DIDÁCTICA																			
6.6.2.1 El proceso de evaluación de los aprendizajes adoptado por el profesorado se ajusta a los postulados de la Didáctica de la lengua-cultura extranjera , de acuerdo con el contenido de la Recomendación CM/Rec(2008)7 sobre la utilización del <i>Marco común europeo de referencia para las lenguas</i> (M.C.E.R.L.) del Consejo de Europa y la promoción del plurilingüismo.																			
INSUFICIENTE				ESCASO				MEJORABLE				DESTACABLE				ÓPTIMO			
La descripción del subcriterio no se cumple. (El sistema de evaluación no se ajusta a los postulados de la Didáctica ni a la Recomendación CM/Rec(2008)7.)				La descripción del subcriterio se cumple de forma irregular (El sistema de evaluación se ajusta parcialmente a los postulados de la Didáctica y a la Recomendación CM/Rec(2008)7.)				La descripción del subcriterio se cumple de forma puntual, pero las evidencias reflejan su escasa sistematización. (El sistema de evaluación y calificación es congruente con los postulados de la Didáctica y de la Recomendación CM/Rec(2008)7 aunque no se encuentra sistematizado.)				La descripción del subcriterio se cumple de forma habitual, pero no se han previsto acciones de mejora. (La coherencia del sistema de evaluación con los postulados de la Didáctica y de la Recomendación CM/Rec(2008)7 es total pero no se han previsto acciones de mejora.)				La descripción del subcriterio se cumple siempre. Se revisa periódicamente y se ha previsto la eventual incorporación de mejoras. (La coherencia del sistema de evaluación con los postulados de la Didáctica y de la Recomendación CM/Rec(2008)7 es total y se han previsto acciones de mejora.)			
0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	100
<p>¿La evaluación promueve la utilización del Portfolio Europeo de las Lenguas (P.E.L.), basado en el (M.C.E.R.L.)?</p> <p>¿El proceso de evaluación favorece la evaluación formativa de los alumnos?</p> <p>¿La evaluación tiene en cuenta todos los aspectos de uso de las lenguas y de las competencias presentes en el (M.C.E.R.L.) y las sitúa -de manera fiable y transparente- en relación con los niveles comunes de referencia de competencias en lenguas?</p> <p>¿La evaluación permite garantizar que los tests y exámenes se ajustan a los niveles comunes de referencia (A1-C2) del (M.C.E.R.L.) de manera fiable y transparente?</p> <p>¿La evaluación mediante tests válidos y fiables queda garantizada conforme a los principios enunciados anteriormente?</p> <p>¿Los tipos de evaluación valoran las capacidades plurilingües de los alumnos y reconocen la variedad de su repertorio plurilingüe?</p>																			

Fuente: Ministerio de Defensa/ANECA (2007), modificado por el autor.

Aspectos a valorar para el cumplimiento del subcriterio

- Comprobar si se utiliza el Portfolio Europeo de las Lenguas (P.E.L.).
- Comprobar si se utiliza la evaluación formativa.
- Verificar el uso de las competencias del (M.C.E.R.L.) y su relación con los niveles de referencia.
- Verificar si se utilizan tests y exámenes válidos y fiables y en concordancia con los niveles de referencia.
- Verificar si los tipos de evaluación valoran las capacidades plurilingües de los alumnos.

Información en la que se basa el análisis

2	Guías docentes del alumno o documento similar donde conste la información relativa a los elementos básicos de la asignatura.
1	Documento que recoja información sobre: la planificación de la docencia; acciones de mejora del programa formativas, así como los procedimientos de seguimiento de las mismas. Documento Q316.
3	Documento Q 212 sobre procedimiento de evaluación de la calidad de la titulación.

Tabla 84: Valoración de la Dimensión evaluadora.

Tabla de Valoración Criterio DIMENSIÓN EVALUADORA	
CONCEPTO	RESULTADO
Subcriterio 6.6.1.1	95
Subcriterio 6.6.2.1	15
Suma de subcriterios	110
Dividir nº de subcriterios	55
VALORACIÓN GLOBAL DEL CRITERIO	III

Fuente: Ministerio de Defensa/ANECA (2007), modificada por el autor.

Tabla de Comprobación de Resultados																				
I			II					III					IV					V		
0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100

JUSTIFICACIÓN DE LA VALORACIÓN ASIGNADA AL CRITERIO

La puntuación deficiente del subcriterio 6.6.2 queda justificada por la no presencia del uso del Portfolio Europeo de las Lenguas (P.E.L.), ni la valoración de las capacidades plurilingües de los alumnos tanto en las asignaturas de Lengua Inglesa del Grado como en las de la Academia de especialidad. Por otro lado, no se tienen en consideración ni el uso de las competencias del M.C.E.R.L. y su relación con los niveles de referencia, ni el uso de tests y exámenes válidos y fiables y en concordancia con los niveles de referencia, salvo en las asignaturas de Lengua inglesa de la Academia de especialidad.

6.7 DIMENSIÓN G: ORIENTADORA Y REFORZADORA DEL APRENDIZAJE

6.7.1 CAMPO: RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Esta dimensión agrupa a aquellos elementos que tienen como finalidad informar acerca de los logros concretos que, a partir de las actividades de aprendizaje propuestas, el estudiante deberá alcanzar a la finalización del curso académico.

1er. Nivel de análisis

Como hemos indicado con anterioridad el primer nivel es el que tiene un carácter más general.

Fuentes

La fuente que hemos tomado como instrumento de recogida de datos son las Guías docentes de la materia del curso 2017-18, a lo largo de los sucesivos cursos en los que se imparte las asignaturas de Lengua Inglesa en el Grado y en la Academia de especialidad.

- Memoria Justificativa del currículo.
- Documento Q 212. Procedimiento de evaluación de la calidad de la titulación.
- Documento Q 316. Procedimiento de planificación de la docencia y elaboración de las guías didácticas.
- Documento Q 214. Procedimiento de actuación de la comisión de garantía

Interrogantes planteados

- ¿Se identifican y enumeran todos los resultados de aprendizaje incluidos en las guías docentes?
- ¿Existe un equilibrio en la distribución de los resultados de aprendizaje, atendiendo a la naturaleza de las adquisiciones que se pretende promover en el alumno: ámbito cognitivo, ámbito subjetivo y ámbito psicomotor?
- ¿Se incluyen resultados de aprendizaje de distintos dominios y categorías?
- ¿Cuál es el peso o relevancia de los componentes que integran las competencias generales en los resultados de aprendizaje contenidos en las guías docentes?
- ¿Los resultados de aprendizaje tienen relación con las competencias generales?
- ¿Cuál es la finalidad de los resultados de aprendizaje?

Definición de categorías

A partir de los interrogantes planteados nos surgen las siguientes categorías de carácter general:

1. Aspectos generales.
2. Resultados de aprendizaje.
3. Incidencia en las competencias generales.
4. Propósito.

Las categorías concretas en que se codifican los datos dentro de cada categoría general son:

1. ASPECTOS GENERALES

- Identificar y enumerar los resultados de aprendizaje.

2. RESULTADOS DE APRENDIZAJE

- Ámbito cognitivo.
- Ámbito subjetivo.
- Ámbito psicomotor.

3. INCIDENCIA EN LAS COMPETENCIAS GENERALES

- Conocimientos.
- Capacidades.
- Actitudes.

4. PROPÓSITO

- Orientar contenidos
- Orientar en la estructura de la materia.
- Autocomprobar el aprendizaje.

1. ASPECTOS GENERALES

- Identificar y enumerar los resultados de aprendizaje.

Tabla 85. Identificación de los resultados de aprendizaje.

CURSOS		RESULTADOS DE APRENDIZAJE
1º	Resultados de aprendizaje Leng. Inglesa I	<ol style="list-style-type: none"> 1. Llevar a cabo, con razonable fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos. 2. Comunicarse con cierta seguridad, tanto en asuntos que son habituales como en los poco habituales, relacionados con sus intereses personales y su especialidad. 3. Intercambiar, comprobar y confirmar información para enfrentarse a situaciones menos corrientes y explicar el motivo de un problema. 4. Expresarse sobre temas más abstractos y culturales, como pueden ser películas, libros, música, etc. 5. Escribir textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal 6. Comprender información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo e identificar tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal. 7. Leer textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio. 8. Utilizar el léxico fundamental necesario para el desarrollo de las actividades profesionales relacionadas con la formación profesional y el planeamiento y dirección de operaciones y procesos en lengua inglesa. 9. Estar familiarizado con los documentos de trabajo en organizaciones internacionales (MOU, TA, SOP, STANAG, etc).
2º	Resultados de aprendizaje Leng. Inglesa II	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia serie de asuntos relacionados con su especialidad, ampliando y defendiendo sus ideas con aspectos complementarios y ejemplos relevantes. 2. Participar en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que posibilita la interacción habitual con hablantes nativos sin suponer tensión para ninguna de las partes. 3. Resaltar la importancia personal de ciertos hechos y experiencias. 4. Expresar y defender puntos de vista con claridad, proporcionando explicaciones y argumentos adecuados. 5. Escribir textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes. 6. Comprender las ideas principales de un discurso complejo lingüísticamente que trate tanto temas concretos como abstractos pronunciados en un nivel de lengua estándar, incluyendo debates técnicos dentro de su especialidad. 7. Comprender discursos extensos y líneas complejas de argumentación siempre que el tema sea razonablemente conocido y el desarrollo del discurso se facilite con marcadores explícitos. 8. Leer con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. 9. Utilizar un amplio vocabulario activo de lectura, aunque con alguna dificultad con modismos poco frecuentes. 10. Utilizar el léxico fundamental necesario para el desarrollo de las actividades profesionales relacionadas con la formación profesional y el planeamiento y dirección de operaciones y procesos en lengua inglesa. 11. Estar familiarizado con los documentos de trabajo en organizaciones internacionales (MOU, TA, SOP, STANAG, etc).

CURSOS		RESULTADOS DE APRENDIZAJE
3°	Resultados de aprendizaje Leng. Inglesa III	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar descripciones y presentaciones claras y sistemáticamente desarrolladas, resaltando adecuadamente los aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo. 2. Hablar con fluidez, precisión y eficacia sobre una amplia serie de temas generales, académicos, profesionales o de ocio, marcando con claridad la relación entre las ideas. 3. Comunicarse espontáneamente y poseer un buen control gramatical sin dar muchas muestras de tener que restringir lo que dice y adoptando un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias. 4. Escribir textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes. 5. Comprender cualquier tipo de habla, tanto conversaciones cara a cara como discursos retransmitidos, sobre temas, habituales o no, de la vida personal, social, académica o profesional. Sólo inciden en su capacidad de comprensión el ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o un uso idiomático de la lengua. 6. Leer con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. 7. Utilizar un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes. 8. Utilizar el léxico fundamental necesario para el desarrollo de las actividades profesionales relacionadas con la formación profesional y el planeamiento y dirección de operaciones y procesos en lengua inglesa. 9. Estar familiarizado con los documentos de trabajo en organizaciones internacionales (MOU, TA, SOP, STANAG, etc).
4°	Resultados de aprendizaje Leng. Inglesa IV	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprender la prosa literaria contemporánea. 2. Comprender e interpretar textos en lengua inglesa con contenidos profesionales relacionados con el ámbito militar, con la ingeniería y con la gestión. 3. Escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con sus intereses. Escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Escribir cartas que destacan la importancia que le da a determinados hechos y experiencias. 4. Redactar documentos relevantes para su ámbito profesional, tanto formales como informales, empleando léxico, estructuras y técnicas retóricas y textuales apropiados. 5. Comprender discursos y conferencias extensos e incluso seguir líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprender casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprender la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar. 6. Presentar descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con su especialidad. Explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones. 7. Exponer de forma oral trabajos con contenidos descriptivos, narrativos o argumentativos sobre temas relativos a los contenidos del curso. Participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista. 8. Utilizar el léxico fundamental necesario para el desarrollo de las actividades profesionales relacionadas con la formación profesional y el planeamiento y dirección de operaciones y procesos en lengua inglesa. 9. Estar familiarizado con los documentos de trabajo en organizaciones internacionales (MOU, TA, SOP, STANAG, etc).

5º	Resultados de aprendizaje Leng. Inglesa V	No hay información explícita.
	Resultados de aprendizaje Leng. Inglesa VI	No hay información explícita.

Fuente: Elaboración propia.

2. RESULTADOS DE APRENDIZAJE

- Ámbito cognitivo.
- Ámbito subjetivo.
- Ámbito psicomotor.

Para codificar las categorías anteriores nos hemos servido de una serie de tablas²² que incluyen las principales competencias cognitivas, subjetivas y psicomotoras.

La tabla 86 muestra la traducción al castellano de los verbos recopilados por Kennedy (2007), que resultan muy útiles a la hora de escribir resultados del aprendizaje:

TABLA 86: Verbos correspondientes a las distintas categorías del plano cognitivo de la clasificación de Bloom.

1. CONOCIMIENTO	citar, decir, definir, describir, duplicar, encontrar, enumerar, enunciar, examinar, identificar, listar, marcar, memorizar, mostrar, nombrar, ordenar, organizar, presentar, recopilar, recordar, relatar, repetir, reproducir, resumir, tabular.
2. COMPRENSIÓN	asociar, cambiar, clarificar, clasificar, construir, contrastar, convertir, deducir, defender, descodificar, describir, diferenciar, discriminar, discutir, distinguir, estimar, explicar, expresar, extender, generalizar, identificar, ilustrar, indicar, informar, interpretar, modificar, parafrasear, predecir, reconocer, reescribir, resolver, revisar, seleccionar, situar, traducir.
3. APLICACIÓN	adaptar, aplicar, bosquejar, calcular, cambiar, completar, computar, construir, demostrar, desarrollar, descubrir, elegir, emplear, encontrar, examinar, experimentar, ilustrar, interpretar, manipular, modificar, mostrar, operar, organizar, practicar, predecir, preparar, producir, programar, relatar, seleccionar, solucionar, transferir, utilizar, valorar.
4. ANÁLISIS	analizar, calcular, categorizar, clasificar, comparar, conectar, contrastar, criticar, cuestionar, debatir, deducir, desglosar, determinar, diferenciar, discriminar, distinguir, dividir, subdividir, examinar, experimentar, identificar, ilustrar, inferir, inspeccionar, investigar, mostrar, ordenar, organizar, relatar, resumir, separar, testar, valorar.
5. SÍNTESIS	argumentar, categorizar, combinar, compilar, componer, construir, crear, desarrollar, diseñar, establecer, explicar, formular, generalizar, generar, hacer, instalar, integrar, inventar, manejar, modificar, organizar, originar, planificar, preparar, proponer, reconstruir, recopilar, reescribir, relatar, reordenar, reorganizar, reunir, revisar, sintetizar, trazar.
6. EVALUACIÓN	adjuntar, apoyar, apreciar, argumentar, comparar, concluir, contrastar, convencer, corregir, criticar, decidir, defender, determinar, discriminar, elegir, estimar, estipular, evaluar, explicar, interpretar, justificar, juzgar, medir, predecir, puntuar, recomendar, relatar, resolver, resumir, revisar, validar, valorar.

²² ANECA: Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje Versión 1.0

La tabla 87 y la tabla 88 muestran una serie de verbos de interés para escribir resultados del aprendizaje que conlleven actitudes y valores y para evaluar el plano psicomotor.

TABLA 87: Verbos para evaluar el plano subjetivo.

PLANO SUBJETIVO	Aceptar, acoger, actuar, adherirse, apoyar, apreciar, asistir, combinar, compartir, completar, comunicar, concordar con, cooperar, cuestionar, defender, demostrar (una creencia en algo), diferenciar, discutir, disputar, elogiar, escuchar, exponer, iniciar, integrar, intentar, justificar, juzgar, ordenar, organizar, participar, practicar, preguntar, relatar, resolver, responder, retar, seguir, sintetizar, tener, unir, valorar.
------------------------	---

TABLA 88: Verbos para evaluar el plano psicomotor

PLANO PSICOMOTOR	Adaptar, administrar, agarrar, ajustar, aliviar, alterar, arreglar, bosquejar, calentar, calibrar, colocar, combinar, construir, copiar, coreografiar, cuadrar, demostrar, desmantelar, detectar, diferenciar (al tacto), diseccionar, diseñar, distribuir, doblar, edificar, ejecutar, estimar, examinar, fijar, gesticular, grabar, identificar, imitar, manejar, manipular, medir, mezclar, operar, organizar, presentar, reaccionar, refinar, reparar, representar, reunir, triturar, utilizar.
-------------------------	---

A continuación, señalamos las categorías utilizadas en cada dominio.

DOMINIO COGNITIVO

C. Conocimiento.
C. Comprensión.
A. Aplicación.
A. Análisis.
S. Síntesis.
E. Evaluación.

DOMINIO SUBJETIVO

R. Recepción.
R. Respuesta.
V. Valoración.
O. Organización.
C. Caracterización.

DOMINIO PSICOMOTOR

I. Imitación.
M. Manipulación.
P. Precisión.
A. Articulación.
N. Naturalización.

Tabla 89: Resultados de aprendizaje en los ámbitos cognitivo, subjetivo y psicomotor.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE LENG. INGLESA I	DOMINIO COGNITIVO						DOMINIO SUBJETIVO					DOMINIO PSICOMOTOR				
	C	C	A	A	S	E	R	R	V	O	C	I	M	P	A	N
1. Llevar a cabo, con razonable fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos.	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Comunicarse con cierta seguridad, tanto en asuntos que son habituales como en los poco habituales, relacionados con sus intereses personales y su especialidad.	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-
3. Intercambiar, comprobar y confirmar información para enfrentarse a situaciones menos corrientes y explicar el motivo de un problema.	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4. Expresarse sobre temas más abstractos y culturales, como pueden ser películas, libros, música, etc.	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

5. Escribir textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6. Comprender información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo e identificar tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal.	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7. Leer textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio.	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-

8. Utilizar el léxico fundamental necesario para el desarrollo de las actividades profesionales relacionadas con la formación profesional y el planeamiento y dirección de operaciones y procesos en lengua inglesa.	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9. Estar familiarizado con los documentos de trabajo en organizaciones internacionales (MOU, TA, SOP, STANAG, etc).	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-

RESULTADOS DE APRENDIZAJE LENG. INGLESA II	DOMINIO COGNITIVO						DOMINIO SUBJETIVO					DOMINIO PSICOMOTOR				
	C	C	A	A	S	E	R	R	V	O	C	I	M	P	A	N
1. Realizar descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia serie de asuntos relacionados con su especialidad, ampliando y defendiendo sus ideas con aspectos complementarios y ejemplos relevantes.	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Participar en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que posibilita la interacción habitual con hablantes nativos sin suponer tensión para ninguna de las partes.	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-
3. Resaltar la importancia personal de ciertos hechos y experiencias.	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4. Expresar y defender puntos de vista con claridad, proporcionando explicaciones y argumentos adecuados.	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

5. Escribir textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6. Comprender las ideas principales de un discurso complejo lingüísticamente que trate tanto temas concretos como abstractos pronunciados en un nivel de lengua estándar, incluyendo debates técnicos dentro de su especialidad.	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7. Comprender discursos extensos y líneas complejas de argumentación siempre que el tema sea razonablemente conocido y el desarrollo del discurso se facilite con marcadores explícitos	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

8. Leer con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva.	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-
9. Utilizar un amplio vocabulario activo de lectura, aunque con alguna dificultad con modismos poco frecuentes.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10. Utilizar el léxico fundamental necesario para el desarrollo de las actividades profesionales relacionadas con la formación profesional y el planeamiento y dirección de operaciones y procesos en lengua inglesa.	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11. Estar familiarizado con los documentos de trabajo en organizaciones internacionales (MOU, TA, SOP, STANAG, etc).	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-

RESULTADOS DE APRENDIZAJE LENG. INGLESA III	DOMINIO COGNITIVO						DOMINIO SUBJETIVO					DOMINIO PSICOMOTOR				
	C	C	A	A	S	E	R	R	V	O	C	I	M	P	A	N
1. Realizar descripciones y presentaciones claras y sistemáticamente desarrolladas, resaltando adecuadamente los aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo.	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Hablar con fluidez, precisión y eficacia sobre una amplia serie de temas generales, académicos, profesionales o de ocio, marcando con claridad la relación entre las ideas.	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3. Comunicarse espontáneamente y poseer un buen control gramatical sin dar muchas muestras de tener que restringir lo que dice y adoptando un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias.	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

4. Escribir textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5. Comprender cualquier tipo de habla, tanto conversaciones cara a cara como discursos retransmitidos, sobre temas, habituales o no, de la vida personal, social, académica o profesional. Sólo inciden en su capacidad de comprensión el ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o un uso idiomático de la lengua.	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6. Leer con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva.	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-

7. Utilizar un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8. Utilizar el léxico fundamental necesario para el desarrollo de las actividades profesionales relacionadas con la formación profesional y el planeamiento y dirección de operaciones y procesos en lengua inglesa.	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9. Estar familiarizado con los documentos de trabajo en organizaciones internacionales (MOU, TA, SOP, STANAG, etc).	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-

RESULTADOS DE APRENDIZAJE LENG. INGLESA IV	DOMINIO COGNITIVO						DOMINIO SUBJETIVO					DOMINIO PSICOMOTOR				
	C	C	A	A	S	E	R	R	V	O	C	I	M	P	A	N
1. Leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprender la prosa literaria contemporánea.	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Comprender e interpretar textos en lengua inglesa con contenidos profesionales relacionados con el ámbito militar, con la ingeniería y con la gestión.	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3. Escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con sus intereses. Escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Escribir cartas que destacan la importancia que le da a determinados hechos y experiencias.	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

4. Redactar documentos relevantes para su ámbito profesional, tanto formales como informales, empleando léxico, estructuras y técnicas retóricas y textuales apropiados.	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5. Comprender discursos y conferencias extensos e incluso seguir líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprender casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprender la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6. Presentar descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con su especialidad. Explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

7. Exponer de forma oral trabajos con contenidos descriptivos, narrativos o argumentativos sobre temas relativos a los contenidos del curso. Participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8. Utilizar el léxico fundamental necesario para el desarrollo de las actividades profesionales relacionadas con la formación profesional y el planeamiento y dirección de operaciones y procesos en lengua inglesa.	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9. Estar familiarizado con los documentos de trabajo en organizaciones internacionales (MOU, TA, SOP, STANAG, etc).	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-

RESULTADOS DE APRENDIZAJE LENG. INGLESA V	DOMINIO COGNITIVO						DOMINIO SUBJETIVO					DOMINIO PSICOMOTOR				
	C	C	A	A	S	E	R	R	V	O	C	I	M	P	A	N
No hay información explícita.																

RESULTADOS DE APRENDIZAJE LENG. INGLESA VI	DOMINIO COGNITIVO						DOMINIO SUBJETIVO					DOMINIO PSICOMOTOR				
	C	C	A	A	S	E	R	R	V	O	C	I	M	P	A	N
No hay información explícita.																

Fuente: Elaboración propia.

Análisis global

A partir del análisis de las tablas anteriores vamos a tratar de dar respuesta a los interrogantes planteados con carácter previo:

¿Existe un equilibrio en la distribución de los resultados de aprendizaje, atendiendo a la naturaleza de las adquisiciones que se pretende promover en el alumno: ámbito cognitivo, ámbito subjetivo y ámbito psicomotor?

¿Se incluyen resultados de aprendizaje de distintos dominios y categorías?

En primer lugar, hay que señalar que no existe un equilibrio en la distribución de los resultados de aprendizaje. La mayor concentración de frecuencia se sitúa en el ámbito cognitivo y en segundo lugar en el ámbito subjetivo. No existen resultados de aprendizaje relacionados con el ámbito psicomotor.

Por otro lado, hay que señalar igualmente que los resultados de aprendizaje no han sido considerados en las asignaturas de Lengua Inglesa de la Academia de especialidad.

Si analizamos cada ámbito en particular de acuerdo con las categorías que contienen, podemos extraer las siguientes conclusiones.

Tabla 90: Análisis global de resultados de aprendizaje según dominio cognitivo.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE LENG. INGLESA I	DOMINIO COGNITIVO						TOTAL
	C	C	A	A	S	E	
TOTAL	1	2	2	-	-	1	6

RESULTADOS DE APRENDIZAJE LENG. INGLESA II	DOMINIO COGNITIVO						TOTAL
	C	C	A	A	S	E	
TOTAL	-	4	1	-	1	1	7

RESULTADOS DE APRENDIZAJE LENG. INGLESA III	DOMINIO COGNITIVO						TOTAL
	C	C	A	A	S	E	
TOTAL	-	2	2	-	-	3	7

RESULTADOS DE APRENDIZAJE LENG. INGLESA IV	DOMINIO COGNITIVO						TOTAL
	C	C	A	A	S	E	
TOTAL	-	4	1	-	2	1	8

TOTAL	1	12	6	-	3	6	28
-------	---	----	---	---	---	---	----

En el ámbito cognitivo, la mayor frecuencia la registra la categoría comprensión; en segundo lugar, se sitúan las categorías aplicación y evaluación; en tercer lugar, la categoría síntesis y finalmente, la categoría conocimiento.

Con relación al ámbito subjetivo las tablas nos muestran los siguientes datos.

Tabla 91: Análisis global de resultados de aprendizaje según dominio subjetivo.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE LENG. INGLESA I	DOMINIO SUBJETIVO					TOTAL
	R	R	V	O	C	
TOTAL	1	2	-	-	-	3

RESULTADOS DE APRENDIZAJE LENG. INGLESA II	DOMINIO SUBJETIVO					TOTAL
	R	R	V	O	C	
TOTAL	1	2	-	-	-	3

RESULTADOS DE APRENDIZAJE LENG. INGLESA III	DOMINIO SUBJETIVO					TOTAL
	R	R	V	O	C	
TOTAL	1	1	-	-	-	2

RESULTADOS DE APRENDIZAJE LENG. INGLESA IV	DOMINIO SUBJETIVO					TOTAL
	R	R	V	O	C	
TOTAL	1	-	-	-	-	1

TOTAL	4	5	-	-	-	9
-------	---	---	---	---	---	---

Fuente: Elaboración propia.

Con independencia del bajo nivel de frecuencia que presenta el ámbito subjetivo, hay que decir que de cinco categorías incluidas en este ámbito, tan solo están presentes dos: recepción y respuesta.

3. INCIDENCIA EN LAS COMPETENCIAS GENERALES

- Conocimientos.
- Capacidades.
- Actitudes.

Para poder extraer las conclusiones pertinentes vamos a cruzar los resultados de aprendizaje con los componentes que integran las competencias generales: conocimientos, capacidades y actitudes.

Posteriormente, a la vista de los datos que nos aportan las tablas trataremos de dar respuesta a los interrogantes que nos hemos planteado inicialmente:

¿Cuál es el peso o relevancia de los componentes que integran las competencias generales en los resultados de aprendizaje contenidos en las guías docentes?

¿Los resultados de aprendizaje tienen relación con las competencias generales?

Tabla 92: Análisis de los resultados de aprendizaje de acuerdo con su incidencia en las competencias generales.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE LENG. INGLESA I	COMPETENCIAS		
	CONOCIMIENTOS	CAPACIDADES	ACTITUDES
1. Llevar a cabo, con razonable fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos.		X	
2. Comunicarse con cierta seguridad, tanto en asuntos que son habituales como en los poco habituales, relacionados con sus intereses personales y su especialidad.		X	
3. Intercambiar, comprobar y confirmar información para enfrentarse a situaciones menos corrientes y explicar el motivo de un problema.		X	
4. Expresarse sobre temas más abstractos y culturales, como pueden ser películas, libros, música, etc.		X	
5. Escribir textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.		X	
6. Comprender información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo e identificar tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal	X		

7. Leer textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio.		X	
8. Utilizar el léxico fundamental necesario para el desarrollo de las actividades profesionales relacionadas con la formación profesional y el planeamiento y dirección de operaciones y procesos en lengua inglesa.		X	
9. Estar familiarizado con los documentos de trabajo en organizaciones internacionales (MOU, TA, SOP, STANAG, etc).			X

RESULTADOS DE APRENDIZAJE LENG. INGLESA II	COMPETENCIAS		
	CONOCIMIENTOS	CAPACIDADES	ACTITUDES
1. Realizar descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia serie de asuntos relacionados con su especialidad, ampliando y defendiendo sus ideas con aspectos complementarios y ejemplos relevantes.		X	
2. Participar en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que posibilita la interacción habitual con hablantes nativos sin suponer tensión para ninguna de las partes.		X	
3. Resaltar la importancia personal de ciertos hechos y experiencias.		X	
4. Expresar y defender puntos de vista con claridad, proporcionando explicaciones y argumentos adecuados.		X	
5. Escribir textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.		X	

6. Comprender las ideas principales de un discurso complejo lingüísticamente que trate tanto temas concretos como abstractos pronunciados en un nivel de lengua estándar, incluyendo debates técnicos dentro de su especialidad.	X		
7. Comprender discursos extensos y líneas complejas de argumentación siempre que el tema sea razonablemente conocido y el desarrollo del discurso se facilite con marcadores explícitos	X		
8. Leer con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva.		X	
9. Utilizar un amplio vocabulario activo de lectura, aunque con alguna dificultad con modismos poco frecuentes.		X	
10. Utilizar el léxico fundamental necesario para el desarrollo de las actividades profesionales relacionadas con la formación profesional y el planeamiento y dirección de operaciones y procesos en lengua inglesa.		X	
11. Estar familiarizado con los documentos de trabajo en organizaciones internacionales (MOU, TA, SOP, STANAG, etc).			X

RESULTADOS DE APRENDIZAJE LENG. INGLESA III	COMPETENCIAS		
	CONOCIMIENTOS	CAPACIDADES	ACTITUDES
1. Realizar descripciones y presentaciones claras y sistemáticamente desarrolladas, resaltando adecuadamente los aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo.		X	
2. Hablar con fluidez, precisión y eficacia sobre una amplia serie de temas generales, académicos, profesionales o de ocio, marcando con claridad la relación entre las ideas.		X	
3. Comunicarse espontáneamente y poseer un buen control gramatical sin dar muchas muestras de tener que restringir lo que dice y adoptando un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias.		X	
4. Escribir textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.		X	
5. Comprender cualquier tipo de habla, tanto conversaciones cara a cara como discursos retransmitidos, sobre temas, habituales o no, de la vida personal, social, académica o profesional. Sólo inciden en su capacidad de comprensión el ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o un uso idiomático de la lengua.	X		
6. Leer con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva.		X	

7. Utilizar un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.		X	
8. Utilizar el léxico fundamental necesario para el desarrollo de las actividades profesionales relacionadas con la formación profesional y el planeamiento y dirección de operaciones y procesos en lengua inglesa.		X	
9. Estar familiarizado con los documentos de trabajo en organizaciones internacionales (MOU, TA, SOP, STANAG, etc).			X

RESULTADOS DE APRENDIZAJE LENG. INGLESA IV	COMPETENCIAS		
	CONOCIMIENTOS	CAPACIDADES	ACTITUDES
1. Leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprender la prosa literaria contemporánea.		X	
2. Comprender e interpretar textos en lengua inglesa con contenidos profesionales relacionados con el ámbito militar, con la ingeniería y con la gestión.	X		
3. Escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con sus intereses. Escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Escribir cartas que destacan la importancia que le da a determinados hechos y experiencias.		X	
4. Redactar documentos relevantes para su ámbito profesional, tanto formales como informales, empleando léxico, estructuras y técnicas retóricas y textuales apropiados.		X	
5. Comprender discursos y conferencias extensos e incluso seguir líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprender casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprender la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.	X		

6. Presentar descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con su especialidad. Explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.		X	
7. Exponer de forma oral trabajos con contenidos descriptivos, narrativos o argumentativos sobre temas relativos a los contenidos del curso. Participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.		X	
8. Utilizar el léxico fundamental necesario para el desarrollo de las actividades profesionales relacionadas con la formación profesional y el planeamiento y dirección de operaciones y procesos en lengua inglesa.		X	
9. Estar familiarizado con los documentos de trabajo en organizaciones internacionales (MOU, TA, SOP, STANAG, etc).			X

RESULTADOS DE APRENDIZAJE LENG. INGLESA V	COMPETENCIAS		
	CONOCIMIENTOS	CAPACIDADES	ACTITUDES
No hay información explícita.	-	-	-

RESULTADOS DE APRENDIZAJE LENG. INGLESA VI	COMPETENCIAS		
	CONOCIMIENTOS	CAPACIDADES	ACTITUDES
No hay información explícita.	-	-	-

Fuente: Elaboración propia.

Análisis global

En primer lugar, vamos a analizar los datos de acuerdo con las correspondientes asignaturas de Lengua Inglesa del Grado, dado que en las guías docentes de la Academia de especialidad no se incluyen datos relativos a los resultados de aprendizaje.

Tabla 93: Análisis de los resultados de aprendizaje según competencias.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE LENG. INGLESA I	COMPETENCIAS			
	CONOCIMIENTOS	CAPACIDADES	ACTITUDES	TOTAL
TOTAL	1	7	1	9

RESULTADOS DE APRENDIZAJE LENG. INGLESA II	COMPETENCIAS			
	CONOCIMIENTOS	CAPACIDADES	ACTITUDES	TOTAL
TOTAL	2	8	1	11

RESULTADOS DE APRENDIZAJE LENG. INGLESA III	COMPETENCIAS			
	CONOCIMIENTOS	CAPACIDADES	ACTITUDES	TOTAL
TOTAL	1	7	1	9

RESULTADOS DE APRENDIZAJE LENG. INGLESA IV	COMPETENCIAS			
	CONOCIMIENTOS	CAPACIDADES	ACTITUDES	TOTAL
TOTAL	2	6	1	9

TOTAL	6	28	4	38
-------	---	----	---	----

Fuente: Elaboración propia.

Como puede constatar, claramente, las capacidades alcanzan la frecuencia predominante; en segundo lugar se sitúan los conocimientos y finalmente con un margen mínimo de frecuencia las actitudes. Si realizamos un análisis por cursos, podemos apreciar que el peso de cada uno de los componentes es prácticamente el mismo en cada categoría.

4. PROPÓSITO

- Orientar contenidos
- Orientar en la estructura de la materia.
- Autocomprobar el aprendizaje.

Tabla 94: Resultados de aprendizaje. Propósito.

CURSOS	ASIGNATURAS	PROPÓSITO		
		Orientar contenidos.	Orientar en la estructura de la materia.	Autocomprobar el aprendizaje.
1°	Lengua Inglesa I	X	X	X
2°	Lengua Inglesa II	X	X	X
3°	Lengua Inglesa III	X	X	X
4°	Lengua Inglesa IV	X	X	X
5°	Lengua Inglesa V	-	-	-
5°	Lengua Inglesa VI	-	-	-
Total		4	4	4

Fuente: Elaboración propia.

Análisis global

A partir de los datos contenidos en la tabla anterior, queda patente que la información contenida en los resultados de aprendizaje de las guías docentes permite informar satisfactoriamente al estudiante acerca de los logros que deberá alcanzar a la finalización del curso académico, con excepción de las materias de Lengua Inglesa V y VI en las que no se explicitan resultados de aprendizaje.

Tabla 95: Dimensión Orientadora y reforzadora del aprendizaje I.

6.7 DIMENSIÓN ORIENTADORA Y REFORZADORA DEL APRENDIZAJE

6.7.1 RESULTADOS APRENDIZAJE

6.7.1.1 Los resultados de aprendizaje se identifican y enumeran, son accesibles y públicos, existe un equilibrio en la naturaleza de las adquisiciones que se pretende promover e incluyen distintos dominios y categorías de tipo cognitivo, subjetivo y psicomotor.

INSUFICIENTE			ESCASO					MEJORABLE					DESTACABLE					ÓPTIMO		
La descripción del subcriterio no se cumple. (Los resultados de aprendizaje no se identifican y el alumno no es informado de los mismos.)			La descripción del subcriterio se cumple de forma irregular (Los resultados de aprendizaje se identifican y el alumno es informado de los mismos, pero no se incluyen distintos dominios y categorías.)					La descripción del subcriterio se cumple de forma puntual, pero las evidencias reflejan su escasa sistematización. (Los resultados de aprendizaje son congruentes, aunque no se encuentran totalmente sistematizados, los distintos tipos de dominios y categorías.)					La descripción del subcriterio se cumple de forma habitual, pero no se han previsto acciones de mejora. (La coherencia Los resultados de aprendizaje es total pero no se han previsto acciones de mejora.)					La descripción del subcriterio se cumple siempre. Se revisa periódicamente y se ha previsto la eventual incorporación de mejoras. (La coherencia Los resultados de aprendizaje es total y se han previsto acciones de mejora.)		
0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
<p>¿Se identifican y enumeran todos los resultados de aprendizaje incluidos en las guías docentes y son accesibles y públicos?</p> <p>¿Existe un equilibrio en la distribución de los resultados de aprendizaje, atendiendo a la naturaleza de las adquisiciones que se pretende promover en el alumno: ámbito cognitivo, ámbito subjetivo y ámbito psicomotor?</p> <p>¿Se incluyen resultados de aprendizaje de distintos dominios y categorías?</p>																				

Fuente: Ministerio de Defensa/ANECA (2007), modificada por el autor.

Aspectos a valorar para el cumplimiento del subcriterio

- Comprobar si los resultados de aprendizaje están incluidos en las guías docentes de las asignaturas.
- Comprobar si existe un equilibrio en la distribución de los resultados de aprendizaje.
- Verificar si se incluyen resultados de aprendizaje de distintos dominios y categorías.

Información en la que se basa el análisis

2	Guías docentes del alumno o documento similar donde conste la información relativa a los elementos básicos de la asignatura.
1	Documento que recoja información sobre: la planificación de la docencia; acciones de mejora del programa formativas, así como los procedimientos de seguimiento de las mismas. Documento Q316.
3	Documento Q 212 sobre procedimiento de evaluación de la calidad de la titulación.

Tabla 96: Dimensión Orientadora y reforzadora del aprendizaje II.

6.7 DIMENSIÓN ORIENTADORA Y REFORZADORA DEL APRENDIZAJE

6.7.1 RESULTADOS DE APRENDIZAJE

6.7.1.2 Los resultados de aprendizaje están alineados con las competencias generales y sirven para orientar los contenidos de la materia y autocomprobar el aprendizaje.

INSUFICIENTE			ESCASO					MEJORABLE					DESTACABLE					ÓPTIMO		
La descripción del subcriterio no se cumple. (Los resultados de aprendizaje no están incluidos en las guías docentes de las asignaturas.)			La descripción del subcriterio se cumple de forma irregular (Los resultados de aprendizaje están alineados con las competencias de forma irregular y no proporcionan información a los alumnos sobre los contenidos.)					La descripción del subcriterio se cumple de forma puntual, pero las evidencias reflejan su escasa sistematización. (Los resultados de aprendizaje están alineados con las competencias y proporcionan información a los alumnos sobre los contenidos, aunque no se encuentran sistematizados.)					La descripción del subcriterio se cumple de forma habitual, pero no se han previsto acciones de mejora. (Los resultados de aprendizaje están alineados con las competencias y proporcionan información a los alumnos sobre los contenidos totalmente, pero no se han previsto acciones de mejora.)					La descripción del subcriterio se cumple siempre. Se revisa periódicamente y se ha previsto la eventual incorporación de mejoras. (Los resultados de aprendizaje están alineados con las competencias y proporcionan información a los alumnos sobre los contenidos totalmente, y se han previsto acciones de mejora.)		
0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
<p>¿Cuál es el peso o relevancia de los componentes que integran las competencias generales en los resultados de aprendizaje contenidos en las guías docentes?</p> <p>¿Los resultados de aprendizaje sirven para orientar los contenidos de la materia y autocomprobar el aprendizaje?</p>																				

Fuente: Ministerio de Defensa/ANECA (2007), modificada por el autor.

Aspectos a valorar para el cumplimiento del subcriterio

- Comprobar el peso o relevancia de los componentes que integran las competencias generales en los resultados de aprendizaje.
- Verificar si los resultados de aprendizaje sirven para orientar los contenidos de la materia y autocomprobar el aprendizaje de los alumnos.

Información en la que se basa el análisis

2	Guías docentes del alumno o documento similar donde conste la información relativa a los elementos básicos de la asignatura.
1	Documento que recoja información sobre: la planificación de la docencia; acciones de mejora del programa formativas, así como los procedimientos de seguimiento de las mismas. Documento Q316.
3	Documento Q 212 sobre procedimiento de evaluación de la calidad de la titulación.

Tabla 97: Valoración de la Dimensión Orientadora y Reforzadora del Aprendizaje.

Tabla de Valoración Criterio DIMENSIÓN ORIENTADORA Y REFORZADORA DEL APRENDIZAJE	
CONCEPTO	RESULTADO
Subcriterio 6.7.1.1	60
Subcriterio 6.7.1.2	60
Suma de subcriterios	120
Dividir nº de subcriterios	60
VALORACIÓN GLOBAL DEL CRITERIO	III

Tabla de Comprobación de Resultados																				
I			II					III					IV					V		
0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100

Fuente: Ministerio de Defensa/ANECA (2007), modificada por el autor.

JUSTIFICACIÓN DE LA VALORACIÓN ASIGNADA AL CRITERIO

La puntuación global asignada a esta dimensión es de 60 puntos.

La puntuación atribuible a los dos subcriterios que configuran el análisis resulta mejorable habida cuenta de que:

a) No existe un equilibrio en la distribución de los resultados de aprendizaje. La mayor concentración de frecuencia se sitúa en el ámbito cognitivo y en segundo lugar en el ámbito subjetivo. No existen resultados de aprendizaje relacionados con el ámbito psicomotor.

b) Los resultados de aprendizaje quedan omitidos totalmente en las asignaturas de Lengua Inglesa de la Academia de especialidad.

6.8 DIMENSIÓN H: CONTEXTUAL

6.8.1 CAMPO: PRERREQUISITOS

6.8.2 CAMPO: CONTEXTO Y SENTIDO DE LAS ASIGNATURAS

6.8.3 CAMPO: BIBLIOGRAFÍA

Se recogen en esta dimensión todos aquellos elementos complementarios necesarios para abordar el estudio de la materia y que integran todos aquellos campos informativos que no pertenecen a ninguna de las dimensiones anteriormente citadas.

Integramos en esta dimensión los siguientes campos:

1. Prerrequisitos.
2. Contexto y sentido de las asignaturas.
3. Bibliografía.

Fuentes

La fuente que hemos tomado como instrumento de recogida de datos son las Guías docentes de la materia del curso 2017-18, a lo largo de los sucesivos cursos en los que se imparte las asignaturas de Lengua Inglesa en el Grado y en la Academia de especialidad.

- Memoria Justificativa del currículo.
- Documento Q 212. Procedimiento de evaluación de la calidad de la titulación.
- Documento Q 316. Procedimiento de planificación de la docencia y elaboración de las guías didácticas.
- Documento Q 214. Procedimiento de actuación de la comisión de garantía

Interrogantes planteados

- ¿Se especifican en las guías docentes prerrequisitos para cursar las asignaturas?
- ¿Qué tipo de prerrequisitos se consideran?
- ¿Se tienen en cuenta los niveles de referencia del M.C.E.R.L.?
- ¿Las guías docentes incluyen la presentación de las asignaturas?
- ¿Se comunican aspectos concretos de las asignaturas y/o orientaciones al estudio?
- ¿Se identifican y enumera la bibliografía en las guías docentes?
- ¿La bibliografía es básica, recomendada, o es una bibliografía cerrada?
- ¿Existen diferencias significativas en la bibliografía proporcionada en los distintos cursos?

1er. Nivel de análisis

Las asignaturas que vamos a considerar son aquellas que de forma explícita plantean prerrequisitos en las guías docentes. Las asignaturas que ofrecen información en torno a esta categoría son:

Tabla 98: Prerrequisitos.

CURSOS	ASIGNATURAS	PRERREQUISITOS
1º	Lengua Inglesa I	X
2º	Lengua Inglesa II	X
3º	Lengua Inglesa III	X
4º	Lengua Inglesa IV	X
5º	Lengua Inglesa V	-
5º	Lengua Inglesa VI	-
Total		4

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar en la tabla anterior, sólo 4 asignaturas ofrecen prerrequisitos, lo que constituye un 71,4 % del total de las materias. Si nos fijamos en los cursos, podemos observar que únicamente las asignaturas de Lengua Inglesa del Grado contienen información sobre prerrequisitos, mientras que en la Academia de especialidad no se contempla esta categoría.

Definición de categorías

8.1 TIPO DE PRERREQUISITOS

Tras la revisión de los datos contenidos en las guías docentes concretamos las siguientes categorías:

1. Superar un examen de acceso.
2. Haber cursado y aprobado las asignaturas del curso anterior.
3. Haber alcanzado los niveles mínimos de referencia. (Del B1.1 al B2.2).

Se puede sintetizar la información tal y como se muestra en el cuadro siguiente:

Tabla 99: Tipo de prerrequisitos.

CURSOS	ASIGNATURAS	PRERREQUISITOS		
		Superar examen de acceso.	Aprobar las asignaturas del curso anterior.	Alcanzar los niveles mínimos de referencia.
1°	Lengua Inglesa I	X	-	X
2°	Lengua Inglesa II	-	X	X
3°	Lengua Inglesa III	-	X	X
4°	Lengua Inglesa IV	-	X	X
5°	Lengua Inglesa V	-	-	-
5°	Lengua Inglesa VI	-	-	-
Total		1	3	4

Fuente: Elaboración propia.

Los prerrequisitos que se exigen pertenecen en general a las categorías 2 y 3, que el alumno debe poseer para poder abordar las asignaturas en cuestión, salvo en la asignatura Lengua Inglesa I en la que se exige superar un examen de acceso selectivo. No existe información explícita en cuanto a prerrequisitos en las asignaturas de Lengua Inglesa correspondientes a la Academia de especialidad.

8.2 CONTEXTO Y SENTIDO DE LAS ASIGNATURAS

1. Presentación de las asignaturas.
2. Comunicar aspectos concretos de las asignaturas.
3. Orientaciones para el estudio.

El segundo campo de información que incluimos en la dimensión H informa sobre las características generales que ofrecen las asignaturas dentro del diseño curricular de las guías docentes de las asignaturas.

Tabla 100: Contexto y sentido de las asignaturas.

CURSOS	ASIGNATURAS	CONTEXTO Y SENTIDO DE LAS ASIGNATURAS		
		Presentación de las asignaturas.	Comunicar aspectos concretos.	Orientaciones para el estudio.
1°	Lengua Inglesa I	X	X	-
2°	Lengua Inglesa II	X	X	-
3°	Lengua Inglesa III	X	X	-
4°	Lengua Inglesa IV	X	X	-
5°	Lengua Inglesa V	-	-	-
5°	Lengua Inglesa VI	-	-	-
Total		4	4	-

Fuente: Elaboración propia.

A partir de los datos contenidos en el cuadro anterior podemos observar en primer lugar, que no existe información explícita acerca de las categorías consideradas en las asignaturas de Lengua Inglesa de la Academia de especialidad. En el caso de las asignaturas de Lengua Inglesa del Grado únicamente se omiten las orientaciones para el estudio, mientras que el resto de las categorías se contemplan en su máxima frecuencia.

8.3 BIBLIOGRAFÍA

Descripción de categorías concretas

1. TIPO Y CARACTERÍSTICAS DE LA BIBLIOGRAFÍA

1. Básica.
2. Recomendada.
3. Obligatoria.
4. No obligatoria.
5. No hay información explícita sobre su obligatoriedad.

Tabla 101: Tipo y características de la bibliografía.

CURSOS	ASIGNATURAS	TIPO Y CARACTERÍSTICAS DE LA BIBLIOGRAFÍA				
		Básica	Recomendada.	Obligatoria	No obligatoria	No hay información explícita.
1°	Lengua Inglesa I		X	-	-	X
2°	Lengua Inglesa II		X	-	-	X
3°	Lengua Inglesa III		X	-	-	X
4°	Lengua Inglesa IV		X	-	-	X
5°	Lengua Inglesa V	X	-	-	-	X
5°	Lengua Inglesa VI	X	-	-	-	X
Total		2	4	-	-	6

Fuente: Elaboración propia.

La primera información que destacamos en razón al mayor rango de frecuencia es que las guías docentes en general, no proporcionan información explícita sobre su obligatoriedad. Así mismo, de acuerdo con las categorías analizadas, en el caso de las asignaturas de Lengua Inglesa del Grado se ofrece bibliografía recomendada, mientras que en el caso de la Academia de especialidad la bibliografía es básica.

2. BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

1. Número de textos.
2. No existen diferencias en la bibliografía por cursos.
3. La bibliografía varía en función de las asignaturas.

Tabla 102: Bibliografía recomendada.

CURSOS	ASIGNATURAS	TIPO Y CARACTERÍSTICAS DE LA BIBLIOGRAFÍA		
		Número de textos.	No existen diferencias en la bibliografía por cursos.	La bibliografía varía en función de las asignaturas.
1°	Lengua Inglesa I	21	X	-
2°	Lengua Inglesa II	21	X	-
3°	Lengua Inglesa III	21	X	-
4°	Lengua Inglesa IV	21	X	-
5°	Lengua Inglesa V	1	X	-
5°	Lengua Inglesa VI	1	X	-

Fuente: Elaboración propia.

A la vista de la tabla anterior, resulta especialmente destacable el hecho de que no existen diferencias en la bibliografía, proporcionada en las guías docentes de los respectivos cursos, dado que es siempre la misma, tanto en las asignaturas de Lengua Inglesa del Grado como en las de la Academia de especialidad. Por otro lado, el número de textos manejados tiene una mayor frecuencia en las asignaturas del Grado, mientras que en el caso de la Academia de especialidad la frecuencia es mínima.

Tabla 103: Dimensión contextual I.

6.8 DIMENSIÓN CONTEXTUAL

6.8.1 PRERREQUISITOS

6.8.1.1 La información contenida en las guías docentes incorpora los prerequisites específicos para cursar la asignatura y se incluyen los niveles de referencia del M.C.E.R.L.

INSUFICIENTE			ESCASO					MEJORABLE					DESTACABLE					ÓPTIMO		
La descripción del subcriterio no se cumple. (Los prerequisites no están incluidos en las guías docentes de las asignaturas.)			La descripción del subcriterio se cumple de forma irregular (Los prerequisites están incluidos en las guías docentes, pero no se tienen en cuenta los niveles de referencia.)					La descripción del subcriterio se cumple de forma puntual, pero las evidencias reflejan su escasa sistematización. (Los prerequisites incluidos en las guías docentes proporcionan información a los alumnos para cursar la asignatura, aunque no se encuentran sistematizados.)					La descripción del subcriterio se cumple de forma habitual, pero no se han previsto acciones de mejora. (Los prerequisites incluidos en las guías docentes proporcionan información a los alumnos para cursar la asignatura de forma sistematizada, pero no se han previsto acciones de mejora.)					La descripción del subcriterio se cumple siempre. Se revisa periódicamente y se ha previsto la eventual incorporación de mejoras. (Los prerequisites incluidos en las guías docentes proporcionan información a los alumnos para cursar la asignatura de forma sistematizada, y se han previsto acciones de mejora.)		
0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
<p>¿Qué tipo de prerequisites se consideran?</p> <p>¿Se tienen en cuenta los niveles de referencia del M.C.E.R.L.?</p>																				

Fuente: Ministerio de Defensa/ANECA (2007), modificada por el autor.

Aspectos a valorar para el cumplimiento del subcriterio

- Comprobar qué tipos de prerequisites para cursar las asignaturas se incluyen en las guías docentes.
- Verificar si se tienen en cuenta los niveles de referencia del M.C.E.R.L. en los prerequisites presentes en las guías docentes.

Información en la que se basa el análisis

2	Guías docentes del alumno o documento similar donde conste la información relativa a los elementos básicos de la asignatura.
1	Documento que recoja información sobre: la planificación de la docencia; acciones de mejora del programa formativas, así como los procedimientos de seguimiento de las mismas. Documento Q316.
3	Documento Q 212 sobre procedimiento de evaluación de la calidad de la titulación.

Tabla 104: Dimensión contextual II.

6.8 DIMENSIÓN CONTEXTUAL

6.8.2 CONTEXTO Y SENTIDO DE LAS ASIGNATURAS

6.8.2.1 La información contenida en las guías docentes incorpora aspectos concretos de las asignaturas así como la presentación y orientaciones al estudio.

INSUFICIENTE			ESCASO					MEJORABLE					DESTACABLE					ÓPTIMO		
La descripción del subcriterio no se cumple. (Las guías docentes no incorporan aspectos concretos de la asignatura como la presentación y orientaciones al estudio.)			La descripción del subcriterio se cumple de forma irregular (Las guías docentes incorporan información de forma irregular.)					La descripción del subcriterio se cumple de forma puntual, pero las evidencias reflejan su escasa sistematización. (Las guías docentes incorporan aspectos concretos de la asignatura como la presentación y orientaciones al estudio, aunque no se encuentran sistematizados.)					La descripción del subcriterio se cumple de forma habitual, pero no se han previsto acciones de mejora. (Las guías docentes incorporan aspectos concretos de la asignatura como la presentación y orientaciones al estudio, se encuentran sistematizados, pero no se han previsto acciones de mejora.)					La descripción del subcriterio se cumple siempre. Se revisa periódicamente y se ha previsto la eventual incorporación de mejoras. (Las guías docentes incorporan aspectos concretos de la asignatura como la presentación y orientaciones al estudio, se encuentran sistematizados y se han previsto acciones de mejora.)		
0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
<p>¿Las guías docentes incluyen la presentación de las asignaturas?</p> <p>¿Se comunican aspectos concretos de las asignaturas y/o orientaciones al estudio?</p>																				

Fuente: Ministerio de Defensa/ANECA (2007), modificada por el autor.

Aspectos a valorar para el cumplimiento del subcriterio

- Comprobar si las guías docentes incluyen la presentación de las asignaturas.
- Verificar si en las guías docentes se comunican aspectos concretos de las asignaturas y/o orientaciones al estudio.

Información en la que se basa el análisis

2	Guías docentes del alumno o documento similar donde conste la información relativa a los elementos básicos de la asignatura.
1	Documento que recoja información sobre: la planificación de la docencia; acciones de mejora del programa formativas, así como los procedimientos de seguimiento de las mismas. Documento Q316.
3	Documento Q 212 sobre procedimiento de evaluación de la calidad de la titulación.

Tabla 105: Dimensión contextual III.

6.8 DIMENSIÓN CONTEXTUAL

6.8.3 BIBLIOGRAFÍA

6.8.3.1 Las guías docentes incluyen bibliografía básica o recomendada y variada según cursos y niveles.

INSUFICIENTE			ESCASO					MEJORABLE					DESTACABLE					ÓPTIMO		
La descripción del subcriterio no se cumple. (Las guías docentes no incorporan ningún tipo de bibliografía.)			La descripción del subcriterio se cumple de forma irregular (Las guías docentes incorporan bibliografía de forma irregular.)					La descripción del subcriterio se cumple de forma puntual, pero las evidencias reflejan su escasa sistematización. (Las guías docentes incorporan bibliografía básica o recomendada, aunque no se encuentra sistematizada.)					La descripción del subcriterio se cumple de forma habitual, pero no se han previsto acciones de mejora. (Las guías docentes incorporan bibliografía básica o recomendada, se encuentran sistematizadas, pero no se han previsto acciones de mejora.)					La descripción del subcriterio se cumple siempre. Se revisa periódicamente y se ha previsto la eventual incorporación de mejoras. (Las guías docentes incorporan bibliografía básica o recomendada, se encuentran sistematizadas, y se han previsto acciones de mejora.)		
0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
<p>¿Se identifican y enumera la bibliografía en las guías docentes?</p> <p>¿La bibliografía es básica, recomendada, o es una bibliografía cerrada?</p> <p>¿Existen diferencias significativas en la bibliografía proporcionada en los distintos cursos?</p>																				

Fuente: Ministerio de Defensa/ANECA (2007), modificada por el autor.

Aspectos a valorar para el cumplimiento del subcriterio

- Comprobar si en las guías docentes se identifica y enumera la bibliografía de las asignaturas.
- Verificar si la bibliografía, básica o recomendada varía en función de los cursos y niveles.

Información en la que se basa el análisis

2	Guías docentes del alumno o documento similar donde conste la información relativa a los elementos básicos de la asignatura.
1	Documento que recoja información sobre: la planificación de la docencia; acciones de mejora del programa formativas, así como los procedimientos de seguimiento de las mismas. Documento Q316.
3	Documento Q 212 sobre procedimiento de evaluación de la calidad de la titulación.

Tabla 106: Valoración de la Dimensión contextual.

Tabla de Valoración Criterio DIMENSIÓN CONTEXTUAL	
CONCEPTO	RESULTADO
Subcriterio 6.8.1.1	60
Subcriterio 6.8.2.1	60
Subcriterio 6.8.3.1	75
Suma de subcriterios	205
Dividir nº de subcriterios	65
VALORACIÓN GLOBAL DEL CRITERIO	IV

Tabla de Comprobación de Resultados																				
I			II					III					IV					V		
0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100

Fuente: Ministerio de Defensa/ANECA (2007), modificada por el autor.

JUSTIFICACIÓN DE LA VALORACIÓN ASIGNADA AL CRITERIO

La puntuación global asignada a esta dimensión es de 65 puntos En primer lugar hay que señalar que no se establecen prerequisites específicos en el caso de la Academia de especialidad. Del mismo modo, se omite en la Academia de especialidad la información sobre aspectos concretos de las asignaturas, así como la presentación y orientaciones al estudio. Ambos aspectos hacen que la puntuación asignada se sitúe como mejorable.

Relación de evidencias y subcriterios

Tabla 107: Relación de evidencias y subcriterios.

Criterios/ Evidencias	Planificación y gestión de la docencia	Organizativa y estructural de la docencia		Referencial integradora				Epistemológica					Evaluadora		Elementos orientadores y reforzadores		Contextual		
	1.1	2.1	2.2	3.1				4.1					6.1	6.2	7.1	7.2	8.1	8.2	8.3
				3.1	3.1.2	3.1.3	3.1.4	4.1.1	4.1.2	4.1.3	4.1.4	4.1.5					8.1	8.2.1	8.3.1
1																			
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			

Fuente: Ministerio de Defensa/ANECA (2007), modificada por el autor.

RELACIÓN DE EVIDENCIAS

1.	Documento que recoge información sobre: la planificación de la docencia; acciones de mejora del programa formativas, así como los procedimientos de seguimiento de las mismas. Documento Q316.
2.	Guías docentes del alumno o documento similar donde conste la información relativa a los elementos básicos de la asignatura.
3.	Procedimiento de evaluación de la calidad de la titulación. Documento Q212.
4.	Memoria Justificativa del currículo de formación militar 2016.
5.	Plataforma Moodle del CUD y de la Academia de especialidad.
6.	Guía de programación 2016-2017 de la Academia de especialidad.

7. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

7.1 PUNTOS FUERTES EN RELACIÓN CON EL ANÁLISIS DE LAS GUÍAS DOCENTES

A continuación, pasamos a detallar aquellos aspectos en lo que, teniendo en cuenta los datos analizados en las guías docentes, que imparten los Centros SE ENCUENTRA ESPECIALMENTE BIEN ENFOCADA para cumplir los objetivos y para dar respuesta a las necesidades de formación de las FFAA.

Los puntos fuertes se refieren, lógicamente, a los aspectos evaluados en cada subcriterio que hayan sido calificados en las categorías DESTACABLE y ÓPTIMO de las escalas de valoración (intervalos 65 a 100).

Los puntos fuertes calificados en las categorías DESTACABLE y ÓPTIMO de las escalas de valoración (intervalos 65 a 100) se corresponden con las siguientes dimensiones:

1. Dimensión de planificación y gestión de la docencia y guías docentes.
2. Dimensión organizativa y estructural de la docencia.
3. Elementos contextuales.

Tras el análisis efectuado, alcanza una calificación óptima la dimensión de planificación y gestión de la docencia y guías docentes, con una valoración de 100 puntos. En orden de puntuación decreciente se sitúan la dimensión organizativa y estructural de la docencia y los elementos contextuales con 87,5 y 65 puntos respectivamente.

El porcentaje global que alcanzan los *puntos fuertes* en relación con el análisis de las guías docentes representa un 37, 5% sobre el conjunto de las ocho dimensiones consideradas.

7.2 PUNTOS DÉBILES DETECTADOS EN EL ANÁLISIS DE LAS GUÍAS DOCENTES

Los puntos débiles se refieren, lógicamente, a los aspectos evaluados en cada subcriterio que han sido calificados en las categorías ESCASO e INSUFICIENTE de las escalas de valoración (intervalos 0 a 35).

Teniendo en cuenta los datos analizados, el único punto débil que hemos identificado en cada uno de los ocho criterios evaluados se corresponde con la dimensión metodológica. La puntuación asignada a esta dimensión es de 33,7 puntos

Los aspectos calificados en la categoría MEJORABLE (intervalos 40 a 60) se corresponden con las dimensiones y puntuaciones siguientes:

Dimensión referencial-integradora 55 pts.

Dimensión evaluadora 55 pts.

Dimensión epistemológica 56 pts.

Dimensión orientadora y reforzadora del aprendizaje. 60 pts.

7.3 PROPUESTAS DE MEJORA EN LA ELABORACIÓN Y DISEÑO DE LAS GUÍAS DOCENTES

Teniendo en cuenta los puntos débiles que se ha identificado en cada criterio, se describen las propuestas de mejora que se considera necesario introducir en las guías docentes para la mejora de las enseñanzas que se imparten.

1ª Con relación a la metodología, a modo de síntesis se hace necesario subrayar:

- c) Que la metodología de enseñanza adoptada por el profesorado permita implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje. De esta manera, se estará cumpliendo con lo señalado en la competencia general nº11: "aprender de forma continuada y desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo."
- d) Que la metodología adoptada por el profesorado se ajuste a los postulados de la Didáctica de la lengua-cultura extranjera, de acuerdo con lo establecido en la Recomendación CM/Rec(2008)7 sobre la utilización del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (M.C.E.R.L.) del Consejo de Europa y la promoción del plurilingüismo.
- e) Que exista una formulación explícita de actividades en grupo dentro del conjunto de propuestas metodológicas utilizadas por el profesorado, sobre todo teniendo en cuenta que dicho aspecto (1. Trabajar en un grupo multidisciplinar y en un entorno multilingüe.) forma parte de las competencias que se señalan en las guías docentes de las asignaturas de Lengua Inglesa del Grado.

2ª Con respecto al ámbito de referencia de los objetivos resulta especialmente relevante señalar como los objetivos referidos a núcleos temáticos y a temas, sólo están presentes en las asignaturas de Lengua Inglesa correspondientes a la Academia de especialidad. De ahí que podamos concluir que no se han definido el número suficiente de objetivos para alcanzar los resultados que se pretenden en las asignaturas de Lengua Inglesa correspondientes al Grado. A este respecto, sería un papel explícito del profesor de las asignaturas, señalar los objetivos de la materia con mayor nivel de precisión. Como señalan Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña (2010: 143): "Dicho en palabras más simples, los objetivos y competencias deben concretar y explicitar de una forma clara (y parsimoniosa) las *mejoras* y/o *ganancias* que los alumnos tendrán como consecuencia de cursar nuestra materia".

Por otro lado, la distribución horizontal de los objetivos que se van a impartir en los diferentes cursos no cumple con la función asignada a éstos: "hacer explícitas tanto las metas que deseamos que los alumnos alcancen como las condiciones en las que deseamos que lleven a cabo el proceso de aprendizaje" (op. cit.: 143).

En cuanto a la distribución de objetivos a nivel vertical se producen duplicidades a lo largo de los tres primeros cursos del Grado (Se formulan los mismos objetivos sin ningún tipo de progresión).

Con relación a las competencias, del análisis de los componentes que integran la competencia media global, destaca en particular la inexistencia de la dimensión actitudinal, así como una notable descompensación entre conocimientos y capacidades. Así pues, sería recomendable que, en las futuras revisiones de las formulaciones de competencias del Grado, se tiendan a corregir los desequilibrios entre los componentes de las competencias, de acuerdo con lo reflejado en nuestro estudio.

Respecto a si existe suficiente coordinación que evite vacíos o duplicidades entre las diferentes competencias de la materia en los diferentes cursos, habida cuenta de la información extraída de los apartados anteriores se puede constatar objetivamente que el diseño de competencias que figura en las guías docentes contiene vacíos y duplicidades que deberían corregirse.

En primer lugar, las guías docentes de las asignaturas de Lengua Inglesa V y VI de la Academia de especialidad omiten la formulación de competencias. Por otro lado, en las asignaturas de Lengua Inglesa I, II, II, y IV del Grado se producen duplicidades al considerar las mismas competencias a lo largo de los cuatro cursos del Grado.

En cuanto a la contribución al logro de las competencias generales desde las asignaturas de Lengua Inglesa, de un total de nueve competencias generales relacionadas con la materia, tan solo se abordan y consideran tres competencias generales en las guías docentes del Grado (CG 5, CG7, CG 9), lo que representa un 33, 3 % del total y marca una clara desproporción que debería subsanarse.

3ª En cuanto a la dimensión evaluadora el aspecto más relevante que hay que señalar es la necesidad de revisar el proceso de evaluación de los aprendizajes adoptado por el profesorado para que se ajuste a los postulados de la Didáctica de la lengua-cultura extranjera, de acuerdo con el contenido de la Recomendación CM/Rec(2008)7 sobre la utilización del Marco común europeo de referencia para las lenguas (M.C.E.R.L.) del Consejo de Europa y la promoción del plurilingüismo.

Efectuado el correspondiente análisis hemos podido comprobar en primer lugar, la no presencia del uso del Portfolio, así como la valoración de las capacidades plurilingües de los alumnos tanto en las asignaturas de Lengua Inglesa del Grado como en las de la Academia de especialidad.

Respecto del uso de las competencias del (M.C.E.R.L.) y su relación con los niveles de referencia, así como de los tests y exámenes válidos y fiables y en concordancia con dichos niveles de referencia, únicamente se observa la presencia de éstos en la Academia de especialidad.

4º Con relación a los aspectos susceptibles de mejora en la dimensión epistemológica, hay que señalar la conveniencia de plantear la formulación de contenidos con un mayor nivel de concreción enmarcándose en Unidades Didácticas, núcleos temáticos y temas, en las asignaturas de Lengua Inglesa que se imparten en el Grado. De esta manera estaremos contribuyendo a que las guías docentes se conviertan en un recurso que informe y oriente el aprendizaje de los alumnos. Como señalan Zabalza Beraza, M.A. y Zabalza Cerdeiriña, M.A. (2010: 110): *"El objetivo fundamental de los programas es informar. Pero las guías, además de información deben incluir orientaciones para los estudiantes"*.

Así mismo, en las asignaturas de Lengua Inglesa correspondientes al Grado, como en las de la Academia de especialidad no se apuesta por un enfoque por competencias, en congruencia con las orientaciones del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y los presupuestos de la Didáctica de la Lengua y Cultura actuales. (Beacco, 2007).

En términos generales, podemos concluir que la selección de contenidos revela carencias en cuanto a la Recomendación CM/Rec (2008)7 sobre la utilización del Marco común europeo de referencia para las lenguas (M.C.E.R.L.) del Consejo de Europa y la promoción del plurilingüismo, ya que queda patente la ausencia de contenidos relativos a otras dimensiones del aprendizaje más allá del dominio estrictamente lingüístico. Dicho aspecto ha sido tratado en el capítulo 5 del

(M.C.E.R.L., 2002), apostándose por el uso de las competencias sociolingüística y pragmática, junto a las competencias lingüísticas propiamente dichas.

5º Con respecto a la dimensión orientadora y reforzadora del aprendizaje tenemos que subrayar que, aunque los resultados de aprendizaje se identifican y enumeran, no existe un equilibrio en la distribución de éstos. La mayor concentración de frecuencia se sitúa en el ámbito cognitivo y en segundo lugar en el ámbito subjetivo. No existen resultados de aprendizaje relacionados con el ámbito psicomotor.

Por otro lado, hay que señalar especialmente que los resultados de aprendizaje no han sido considerados en las asignaturas de Lengua Inglesa de la Academia de especialidad.

Para cerrar este capítulo de conclusiones, a modo de síntesis interpretativa de algunos aspectos que nos resultan esenciales de los que se han ido desgranado a lo largo de estas páginas, se presenta un análisis DAFO (Debilidades – Amenazas – Fortalezas – Oportunidades) en la tabla 109.

Este tipo de análisis (Pérez Capdevila, 2011) es muy frecuente para valorar diferentes realidades a partir de cuatro categorías, algunas de ellas en relación con factores externos a esa realidad (*Amenazas* y *Oportunidades*) y otras en relación con factores internos (*Debilidades* y *Fortalezas*); y, a su vez, en relación con aspectos positivos (*Oportunidades* y *Fortalezas*) y negativos (*Debilidades* y *Amenazas*). Da como resultado una matriz de 2 x 2, como la que se presenta en la tabla 108 que ayuda a sintetizar el juicio que se tiene sobre esa realidad de una manera rápida, sencilla, pero a la vez muy completa y elocuente.

Tabla 108: Matriz DAFO

	POR FACTORES EXTERNOS	POR FACTORES INTERNOS
DE CARÁCTER NEGATIVO	AMENAZAS	DEBILIDADES
DE CARÁCTER POSITIVO	OPORTUNIDADES	FORTALEZAS

Fuente: Elaboración propia.

En esa matriz DAFO, la *Amenaza* es, pues, un reto proveniente del exterior y que podría causar daño o perjuicio en el futuro a la realidad estudiada. Las amenazas hay que anticiparlas y neutralizarlas antes de que impongan sus efectos negativos sobre la realidad estudiada. Por su parte, las *Oportunidades* hacen referencia a esos factores de contexto que pueden ser utilizados en beneficio de la realidad que se valora o de los cuales esa realidad puede sacar provecho en el futuro. Las oportunidades hay que aprovecharlas.

Las *Debilidades*, sin embargo, hacen referencia a factores de carácter negativo pero que están intrínsecamente unidos a la realidad estudiada. Pertenecen a su propia naturaleza o a su estructura o a su modo de funcionamiento. Las *Debilidades* hay que detectarlas y trabajar sobre ellas para minimizarlas y poder así mejorar. Para terminar, las *Fortalezas* tienen su origen en características internas que dan valor añadido a la realidad estudiada. Son elementos que conviene maximizar porque aportan mucha proyección de éxito futuro.

Aplicando esta matriz a nuestro objeto de estudio, obtenemos la siguiente tabla de Análisis DAFO.

Tabla 109: Análisis DAFO.

Análisis DAFO	
Análisis DAFO de las guías docentes	
Debilidades	
Carencias formativas constatadas (competencias valoradas con 1 ó 2). Aspectos en los que debería mejorar el diseño	Dimensión metodológica.
Amenazas	
Carencias del diseño curricular de las guías docentes. (competencias valoradas con un 3)	Dimensión referencial-integradora. Dimensión evaluadora. Dimensión epistemológica. Dimensión orientadora y reforzadora del aprendizaje.
Fortalezas	
Logros destacados. Aspectos positivos a mantener/potenciar en el diseño curricular de las guías docentes (competencias valoradas con un 4)	Dimensión de planificación y gestión de la docencia y guías docentes. Dimensión organizativa y estructural de la docencia. Elementos contextuales.
Oportunidades	
Aspectos novedosos o con potencial utilidad para ser incorporados al plan de estudios	

Fuente: Elaboración propia.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001): *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- AEBLI, H. (1988): *Doce formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea.
- ALCARAZ, E. & B. MOODY (1983): *Didáctica del inglés: Metodología y programación*. Alicante: Alhambra.
- ALCÓN SOLER, E. (2000): “Desarrollo de la competencia discursiva oral en el aula de lenguas extranjeras: Perspectivas metodológicas y de investigación”, en MUÑOZ, C. (Ed.). *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula*, pp. 259-276. Barcelona: Ariel.
- ALLAL, L. (1996): *L'évaluation des curricula*, en: Encyclopaedia Universalis, France S.A.
- ALLEN, D. (2000): *La evaluación de aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Barcelona: Paidós.
- ALLEN, J. P. B. (1980): “A three-level curriculum model for second language education.” Mimeo: Modern Language Center, Ontario, Institute for Studies in Education.
- ALLWRIGHT, D. (1988): *Observation in the Language Classroom*. Londres: Longman.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M (2000): *Didáctica, currículo y evaluación*. Madrid: Miño y Dávila.
- ÁLVAREZ ROJO, V.; GARCÍA JIMÉNEZ, E.; GIL FLORES, J. y ROMERO RODRÍGUEZ, S. (2004): *La Enseñanza Universitaria: Planificación y Desarrollo de la Docencia*. Madrid: Editorial EOS.
- AMENGUAL, R. B. (1975): *El proceso programador en la escuela*. Madrid: Escuela Española.
- ANECA. (2012): Guía de apoyo para la elaboración de la Memoria de Verificación de Títulos Oficiales Universitarios.
<http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/VERIFICA/Verificacion-de-Grado-y-Master/Documentacion-y-herramientas>
- ANTHONY, E. M. (1965): “Approach, method and technique”, en *Teaching English as a Second Language*, pp. 93-97. H. B. Allen, ed. Nueva York: Mc Graw-Hill.
- ANTÚNEZ, S. (1992): *Del proyecto educativo de centro a la programación de Aula*. Barcelona: Graó.
- ATIENZA MERINO, J. L. (2002): “La emergencia de lo inconsciente en el acceso a la lengua extranjera” en GUILLEN DÍAZ, C. (Dir.), *Lenguas para abrir camino*. Madrid: MEC.
- ATIENZA MERINO, J. L. (2002): “La enseñanza y el aprendizaje de lenguas en la educación: referencias e implicaciones actuales” en GUILLEN DÍAZ, C. (Dir.), *Lenguas para abrir camino*, pp. 13-40 Madrid: MEC.
- AUSTIN, J. L. (1962): *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- AUSUBEL, B. P. (1976): *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- AUSUBEL, D. et al. (1983): *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- BACHMAN, L. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. London: Oxford University Press.
- BARALO, M. (1999): *La Adquisición de español como lengua extranjera*. Madrid: Arco.

- BAUTISTA GARCÍA VERA, A. (2003): *Programación y evaluación curricular*. Madrid : ICE Univ. Complutense.
- BEACCO, J-C. (1995) : “La méthode circulante et les méthodologies constituées”, en *Le Français dans le Monde*, n° espécial. enero, 1995.
- BEAUCHAMP, G. A. (1968): *Curriculum Theory*. Illinois: The Kagg Press
- BEAUCHAMP, G. A. (1975): *Curriculum Theory*. Wilmetter, IL: The Kagg Press
- BEAUCHAMP, G. A. (1981): *Curriculum Theory*. Itasca: Peacock, 4ª ed.
- BENNET, N. y DESFORGUES, C. H. (1984): *The quality of pupil learning experiences*. Londres: LEA.
- BÉRARD, E. (1991): *L’approche communicative. (Théorie et pratiques)*. Paris: Clé International.
- BERLINER, D. C. (1983): “Developing conceptions of classroom environment”. Some light on the Ten classroom studies of All. *Educational Psychologist*, 10, pp. 1-13.
- BERNARDO CARRASCO, J. (1991): *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Madrid: Rialp.
- BESSE, H. (1985): *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Didier.
- BESTARD MONROIG y PÉREZ MARTÍN (1982): *La didáctica de la lengua inglesa*. Madrid: Edi 6.
- BLOOM, B. S. (1971): *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. Nueva York: McGraw Hill.
- BLOOM, B. S. (1979): *Taxonomía de los objetivos educativos*. Alcoy: Marfil
- BLOOM, B. S. (ed.) (1956): *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain*. Nueva York: Mckay, 438.
- BLOOM, B. S. y cols. (1969): *Taxonomie des objectifs pédagogiques, I: Domaine cognitif*. Montreal: Education nouvelle.
- BLOOMFIELD, L. (1935): *Language*. Nueva York: Holt, Rinehart, Winston.
- BOIXAREU, M. (1993): *Didáctica del francés como lengua extranjera*. Madrid: UNED.
- BORDAS, I. y CABRERA, F. (2001): “Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso”. *Revista Española de Pedagogía*. Nº 218, pp. 25- 48.
- BOSCO, F. J. and DI PIETRO, R. J. (1970): “Instructional Strategies: their psychological and linguistic bases”. *IRAL*, 8, pp.1-19
- BOYER, H. et al. (1990) : *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : Clé International.
- BREEN, M. (1984): “Process Syllabuses for the Language Classroom”, en C. Brumfit, (Ed): *General English Syllabus Design*, ELT Documents, 118. The British Council/Pergamon Press.
- BREEN, M. (1987): “Contemporary Paradigms in Syllabus Design” *Language Teaching*.XX/2, 3
- BREEN, M. (1990): “Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas” en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, pp. 7-32
- BREEN, M. and CANDLIN (1980): “The essentials of a communicative curriculum in language teaching”. *Applied Linguistics* 1(2), pp. 89-112.
- BREEN, M. P. (2002): “Syllabus design” en CARTER, R. & NUNAN, D. (ed.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge: Cambridge University Press.
- BRESSON F. (1991) : “Le développement cognitif et l’apprentissage des langues vivantes”, en *Les langues vivantes à l’école élémentaire*, pp. 21-26.

BREWSTER, J. (1995): "Listening and the young learners" en C. Brumfit, J. Moon y R. Tongue (ed.), *Teaching English to children: From practice to principle*. Harlow: Longman.

BRINDLEY, G. (1995): "Competency-based assessment in second language programs: some issues and questions" en Brindley, G. (Ed.) *Language assessment in action*. NCELTR, Macquarie University NSW, pp. 145-164.

BRUERA, R. (1982): *La Matética. Teoría de la enseñanza y ciencia de la educación*. Matética: Rosario.

BRUMFIT, C. J. ; JOHNSON, K. (eds.) (1979): *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

BRUMFIT, C. J. (1980): "From defining to designing: communicative specifications versus communicative methodology in foreign language teaching", en K. Muller (ed.), *The Foreign Language Syllabus and Communicative Approaches to Teaching: Proceedings of a European-American Seminar*. Special issue of *Studies in Second Language Acquisition*, 3 (1), pp.1-9.

BRUMFIT, C. J. (1981): *Problems and Principles in English Teaching*. Oxford: Pergamon

BRUMFIT, C. J. (1984): *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

BRUMFIT, C. J. (1984): *General English Syllabus Design*. ELT. Oxford: Pergamon/The British Council.

BRUNER, J. S. (1972): "nature and uses of inmadurity". *American Psychologist* núm. 27, 8, pp. 1-22. Traducción castellana de I. UNESCO, en J. S. Bruner (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje* (compilación de J. Linaza). Madrid: Alianza Editorial.

BUTZKAMM, W. (1984): "The Medium and the Message". *English Teaching Forum*, 22, 3, pp. 7-25.

BYRAM, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM, M. y FLEMING, M. (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.

BYRNE, D. (1986): *Teaching Oral English*. Harlow, Longman. Cambridge: Cambridge University Press.

CABRERA, F. (1987): "La investigación evaluativa en la educación", en GELPI et al.: *Técnicas de Formación y Seguimiento de Programas de Formación Profesional*. Madrid: Ed. Largo Caballero.

CABRERA, F.A. y ESPIN, J.V. (1986): *Medición y evaluación educativa*. Barcelona: Ed. PPU.

CAMBELL, R. N. (1980): Statement in a Symposium on "Toward a redefinition of applied linguistics" in Kaplan, 1970, op.cit.7.

CANALE, M. (1983): "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy", en J.C. Richards y R. Smith eds., *Language and Communication*. Londres: Longman.

CANALE, M. y SWAIN, M. (1980): "Theoretical bases of communication approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*, 1, pp.1-47.

CANDLIN, C. N. (1976): "Communicative language teaching and the debt to pragmatics", en C. Rameh (Ed.), *Georgetown University Roundtable 1976*. Washington D.C.: Georgetown University Press.

CANDLIN, C. N. (1984): "Syllabus design as a critical process", en C.J. Brumfit (ed.) *General English Syllabus Design*. Oxford: Pergamon/The British Council

- CANDLIN, C. N. (1987): "Towards Task-based Language Learning", en CANDLIN, C. N. y MURPHY, D. (1987): *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.
- CANDLIN, C. N. y D.F. MURPHY (1987): *Language Learning Task*. Lancaster Practical Papers in English Language Education, Vol. 7, Londres: Prentice Hall International.
- CANTÓN MAYO, I. (2002): "Intenciones u objetivos educativos para la nueva sociedad", en RODRIGUEZ ROJO, M. (Coord.): *Didáctica General*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 141-189.
- CARRÉ, P. 1991 : *Organiser l'apprentissage des langues étrangères*, París: Les Éditions d'Organisation.
- CARROL, B. J. (1980): *Testing communicative performance: An interim study*. Oxford: Pergamon Press.
- CARROL, J.B. (1975): *The Teaching of French as a Foreign Language in Eight Countries*. Stockholm: Almquist & Wiksell; Nueva York: John Wiley & Sons.
- CARROLL, J. B. y SAPON, S. M. (1959): *Modern language aptitude test (MLAT)*. San Antonio: Psychological Corporation.
- CASANOVA RODRÍGUEZ, M. A. (1995): *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla S.A.
- CASTILLO ARREDONDO, S. (2007): "El profesorado ante la evaluación de sus alumnos: estrategias y actitudes", en *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias*. Madrid: MEC.
- CASTILLO ARREDONDO, S. y CABRERIZO DIAGO, J. (2005): *Formación del profesorado en Educación Superior. Didáctica y currículum. Vol. I*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- CASTILLO ARREDONDO, S. y CABRERIZO DIAGO, J. (2010): *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: UNED/Pearson.
- CEULAR FUENTES DE LA ROSA, C. (1980): *El departamento de idiomas*. Madrid: Anaya.
- CHOMSKY, N. (1957): *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- CHOMSKY, N. (1959): "A review of Verbal Behavior", *Language*, XXXV, pp. 26-58.
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: Mass, MIT Press.
- CHOMSKY, N. (1966): *Cartesian linguistics*. New York: Harper & Row.
- CHOMSKY, N. (1972): *Linguistic Theory*, en LESTER, M. Readings, *Applied Transformational Grammar*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- CHOMSKY, N. (1975): *Reflections on language*. Nueva York: Pantheon Books.
- CHOMSKY, N. (1981): "Principles and Parameters in Syntactic Theory", en ORNSTEIN, N. & LIGHTFOOT, D. (Eds.). *Explanation in Linguistics: The Logical Problem of Language Acquisition*. Londres: Longman.
- CLARK, J. L. (1987): *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford : Oxford University Press.
- CLOSSET, F. (1950) : *Didactique des langues vivantes*. Paris / Bruxelles : Didier, S.d.
- COLL C. (1987): *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia.
- COLL, C; POZO, J. L.; SARABIA, B., y VALLS, E. (1992): *Los contenidos en la reforma*. Madrid : Santillana.
- COLL, C. (1983): "La evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje", *Cuadernos de Pedagogía*, 103, pp.13-17.

- COLL, C. (1987): "La importancia de los contenidos en la enseñanza", en *Revista de investigación e innovación escolar* nº 3, pp.19-27. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- COLL, C. (1988): *El marco curricular en una escuela renovada*. Madrid: Popular.
- COLL, C., MARTÍN, E., MAURI, T., MIRAS, M., ONRUBIA, J., SOLÉ, I., ZABALA, A. (1995): *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.
- CONNELL, S. (1996) : "Les nouveaux outils en langues : choix et risques", *Les Langues modernes*, 1, février-mars-avril, pp. 28-36
- CONNOR, U. (1996): *Contrastive Rhetoric*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CONSEJO DE EUROPA (1998): Recommendation nº R (98) 6 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages. Estrasburgo: Consejo de Europa
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1990): *Enseñanza currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- COOMBS, P. H. (1986): *La crisis mundial de la educación: Perspectivas actuales*. Madrid: Ed. Santillana.
- CORDER, S. P. (1978): "Error Analysis Interlanguage and Second Language Acquisition", en KINSELLA, V. (Ed.) *Language Teaching & Linguistics: Surveys*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CORDER, S. P. (1971): "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis". *International Review of Applied Linguistics* 9, pp. 149-159.
- CORDER, S. P. (1973): *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin Books.
- CORTÉS MORENO, M. (2000): *Guía para el profesor de idiomas*. Barcelona : Cátedra.
- COSTE, D. & al. (1976) : *Un niveau seuil*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- CRAHAY, M. (1984) : *Agir sur les objets pour construire la connaissance*. Bruxelles: Direction Générale de l'Organisation des Etudes, Pédagogie et recherche.
- CRONBACH, L. J. y col. (1980): *Toward Reform of Program Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- CRONBACH, L. J. (1963): "Course improvement through evaluation". *Teachers College Record*, 64, pp. 672-683.
- CUMMINS, J. (1979): "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimal age question, and some other matters". *Working Papers on Bilingualism*, 19, pp. 1-42.
- D'HAINAUT, L (1985): *Objetivos didácticos y programación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- D'HAINAUT, L. (1977) : *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Bruxelles: Labor Nathan.
- DALGALIAN y al. (1981) : *Pour un nouvel enseignement des langues*. París : Clé International.
- DE LA ORDEN, A. (1982): *La evaluación educativa. Concepto, funciones, características*. Buenos Aires : Docencia.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (Dir.) (2005): *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: MEC/ Universidad de Oviedo.
- DICCIONARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (1983): Madrid: Santillana

- DICCIONARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (1988): Madrid: Rioduero
- DOYLE, W. (1985): "La investigación sobre el contexto del aula: Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado". *Revista de Educación*, 277, pp. 29-42.
- DOYLE, W. (1986): "Classroom organization and Management", en WITTROCK, M. (Ed): *Handbook of Research of Teaching*. Nueva York Mac Millan. pp. 392-431.
- DRIVER, R y OLDHAM, V. (1986): "A constructivist approach to curriculum development in Science". *Studies in Science Education*, 13, pp. 105-122.
- DUBIN, F. y OLSHTAIN (1986): *Course Design Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DUCCI, M. A. (1996): "El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional", en Seminario Internacional sobre Formación basada en competencia laboral. Situación actual y perspectivas. México: Cinterfor/OIT, pp. 15-26.
- DULAY, H. C. & BURT, M. K. (1978): "Natural Sequences in Child Second language Acquisition", en HATCH, E. MM. *Second Language Acquisition* Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- DULAY, H. y BURT, M. (1974): "Natural Sequences in Child Second Language Acquisition". *Language Learning* 24, pp. 37-53.
- EBNETER, T. (1982): *Lingüística aplicada*. Madrid: Gredos.
- ECHEVARRÍA, B. (2008): "Capítulo II. Competencias y cualificaciones", en *Orientación profesional*, coordinado por B. Echevarría, pp. 69-123. Barcelona: Editorial UOC.
- ECKMAN, F. (1985): "The Markedness Differential Hypothesis: Theory and Applications". B. Wheatley et al. (eds.) *Current Approaches to Second Language Acquisition*, pp. 3-21.
- EISNER, E. W. (1985): "Los objetivos educativos ¿Ayuda o estorbo?", en *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. Madrid: Akal, 251-256.
- EISNER, E. W. & VALLANCE, E. (eds.) (1974): *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkeley. CA. McCutchen Publishing Corp 434, pp.436-7.
- EK, J. A. van (1984): *Across the Threshold*. Consejo de Europa. Oxford: Pergamon Press.
- EK, J. A. van (1975): *The Threshold Level in a European unit/credit system for modern language learning by adults*, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- EK, J. A. van (1976): *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- EK, J. A. van (1979) "The threshold level", en BRUMFIT, C. J. y JOHNSON, K.: *The communicative approach to the language teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1999): *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company
- ELLIS, R. (1990): *Instructed Second Language Acquisition: Learning in the Classroom*. Oxford: Blackwell.
- ELLIS, R. (1992): *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevendon: Multilingual Matters.
- ESCOBAR, C. (2006): "Una propuesta PEL de evaluación criterial para la educación secundaria.", en CASSANY, D. (Dir.): *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid: MEC.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (coord.) (1999): *Diseño, desarrollo y evaluación del currículum*. Madrid: Síntesis.

ESCUADERO MUÑOZ, J. M.: “Del diseño y producción de medios al uso pedagógico de los mismos”, en J. DE PABLOS y C. GORTARI (Eds.): *Las nuevas tecnologías de la información en la educación*. Sevilla: Alfar.

ESCUADERO RIOS et al. (2003): *Didácticas específicas de las áreas del currículum*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

ESKALEWY, A. (ed.) (1977): *Handbook of curriculum Evaluation*. París: UNESCO, y Nueva York: Longman. 450, n.33.

ESTAIRE (2001): “Un enfoque por tareas en el aula de Primaria: Principios y planificación de unidades didácticas”, en LÓPEZ TÉLLEZ, G. (Dir.): *Metodología en la enseñanza del inglés*. Madrid: MEC

ESTAIRE y ZANÓN (1990): “El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo” en *Comunicación lenguaje y educación*, pp. 55-90.

ESTAIRE, S. (1990): “La programación de Unidades Didácticas a través de Tareas”. *Cable 5*, pp. 28-39.

ESTAIRE, S. y ZANÓN, J. (1994): *Planning Classwork: a Task-based Approach*. Oxford: Heinemann. Europe Press

EVANS, k. and KING, J. (1994): “Research on OBE: What we know and what we don’t know”, en *Educational Leadership* 51 (6), pp.12-17.

FERIA, A. (1990): “La comprensión oral: enfoques, aspectos prácticos y estrategias”, en Bello et al. *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1977): “Programación”, en Fernández Pérez, M.; Gimeno, J. y Zabalza, M.A.: *Didáctica II: Programación, métodos y evaluación*. Madrid: UNED.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988): *Evaluación y Cambio Educativo. El fracaso escolar*. Madrid: Morata.

FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1994): “La evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación”, en Blanco, N. y Félix Angulo, J. (Eds.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe. pp. 297-313

FIERRO, A. (1994): *Diseño y desafíos de la Reforma Educativa Española*. Revista de Educación nº 305.

FINDLEY, C., y NATHAN, L. (1980): “Functional language objectives in a competency-based ESL curriculum”, en *TESOL Quarterly* 14, 2, pp. 221-31.

FORQUIN, J. Cl. (1984) : “La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne. Une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation”, en *Revue Française de sociologie*, XXV- nº 2, pp. 211-232.

GAIRÍN, J. (1990): *Ámbito Institucional en el desarrollo curricular*, en Medina, A. y Sevillano, M.L., *Didáctica - Adaptación*. Madrid: UNED.

GAIRÍN, J. (1995): “La evaluación del Proyecto Educativo de Centros” en *Rev. Organización y Gestión Educativa*, nº 1, pp.31-36.

GAIRÍN, J. (1996): *La organización escolar: Contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.

GALISSON, R. (1980) : *D’hier à aujourd’hui la didactique générale des langues étrangères*. París : Clé International.

GALISSON, R. (1990) : “ De la Linguistique appliquée à la Didactologie des Langues-Cultures. Vingt ans de réflexion disciplinaire”, en *Études de Linguistique Appliquée. Revue de Didactologie des langues-cultures*, 79. París : Didier Érudition.

GALISSON, R. (1994) : *D’autres voies pour la didactique des langues étrangères*. París : Hatier.

- GALLEGOS, J. A. (1998): "La secuenciación de los contenidos curriculares: Principios fundamentales y normas generales", en *Rev. Educación*, pp. 293- 315.
- GALLEGOS, J. A. (1999): "La secuenciación de contenidos en la enseñanza de la Geología (I) Las peculiaridades del conocimiento geológico y de sus recursos didácticos", en *Rev. Educación*, pp.321-352.
- GAONAC'H (1990) : *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. París: Hachette
- GARCÍA AREITO, L. (2001): *La educación a distancia*. Barcelona: Ariel Educación.
- GARCÍA HOZ, V. (1970): *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp.
- GARCÍA HOZ, V. Y PÉREZ JUSTE, R. (1984): *La investigación del profesor en el aula*. Madrid: Escuela Española.
- GARCÍA RAMOS, J. (1989): *Bases pedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores*. Madrid: Síntesis.
- GARCÍA SANTA SANTA-CECILIA A. (2000): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco libros S.L.
- GARCÍA SANZ, M. P. (2003): *La evaluación de programas en la intervención socioeducativa*. Murcia: D.M.
- GENESEE, F. Y UPSHUR, J.A. (1996): *Classroom-based evaluation in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GENOVARD, C. Y GOTZENS, C. (1990): *Psicología de la instrucción*. Madrid : Editorial Santillana.
- GERMAIN, C. (1993) : *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. París: CLE International.
- GIL, G. (2002): "Two Complementary Modes of Foreign Language Classroom Interaction", en *ELT Journal*, 56, nº 3, pp. 273-279.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1981): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1985): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal/Universitaria
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1986): *La pedagogía por objetivos*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): "El currículum en la acción. La arquitectura de la práctica", en GIMENO SACRISTÁN, J. *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1985): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal Universitaria.
- GLATTHORN, A. (1993): "Outcome-based education: Reform and the curriculum process", en *Journal of Curriculum and Supervision* 8, pp. 354-363.
- GONZÁLEZ SOTO, A. P. y JIMÉNEZ, B. (1990): "Bases de las estrategias metódicas", en Medina, A. y Sevillano, M.L. (Coords.) *Didáctica-Adaptación*. Madrid: U.N.E.D.
- GONZÁLEZ-CASCOS JIMÉNEZ, E. (2000): "La motivación en la clase de lengua inglesa: aproximación práctica a la tarea del profesor", en RUIZ, J. M., SHEERIN, P. y ESTÉBANEZ, C. (Coords.): *Estudios de Metodología de la lengua inglesa*. Centro Buendía, Universidad de Valladolid.
- GRELLET, F. (1982): *Developing Reading Skill*. Cambridge: CPU.

- GRINGAS, R. C. (ed.) (1978): *Second-Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Arlington, Virginia: Center for Applied Linguistics.
- GROSS y HUMPHREYS (1985): *Evaluating intervention programs*. Columbia University. Nueva York: Teachers College Press.
- GUBERINA, P. (1965): “La méthode audiovisuelle et structuro-globale”, en *Revue de Phonétique Appliquée* 1, pp. 35-64. Centre Universitaire de Mons.
- GUILLÉN DÍAZ, C. (2005): “Los aspectos socioculturales y el Marco europeo común de referencia para las lenguas”, en C. Montes Mozo (coord.), *La enseñanza de lenguas desde una perspectiva europea*, pp. 9-31. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- GUILLÉN DÍAZ, C. y CASTRO PRIETO, P. (1998): *Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera*. Madrid: La Muralla.
- HALL, E.T. (1984) : *La danse de la vie*. París: Seuil.
- HALLIDAY, M. A. K. (1973): *Explorations in the Functions of Language*. Londres: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. (1978): *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*, Londres: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. (1985): *An introduction to functional grammar*. Londres: Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. / HASAN, R. (1976): *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- HALLIDAY, M.A.K., MACINTOSH, A and STREVEENS, P. (1964): *The Linguistic Science and Language Teaching*. Londres: Longman.
- HAMELINE, D. (1979) : *Les objectifs pédagogiques en formation continue*. Paris : E.S.F. Entreprise moderne d'édition.
- HARRIS, Z.S. (1952): “Discourse Analysis”, en *Language* 28, pp. 1-30.
- HEDGE, T. (1988): *Writing*. Londres: Oxford University Press.
- HENNER-STANCHINA, C., and RILEY, p. (1978): “Aspects of autonomous learning”, en *ELT Documents 103: Individualization in Language Learning*, pp. 75-97. Londres: British Council
- HEREDIA MANRIQUE, A. (2004): *Curso de Didáctica General*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza
- HERNÁNDEZ AGUIAR, J. M. y F. SEPÚLVEDA BARRIOS (1993): *Diseño de unidades didácticas en la secundaria obligatoria. Un enfoque comunicativo basado en tareas (fundamentación y ejemplo)*. Madrid: Editorial Cincel.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, P. y al. (1989): *Diseñar y Enseñar*. Madrid-Tenerife: Narcea, S.A. Ediciones-ICE Universidad de la Laguna.
- HOLEC, H. (1988) : *Autonomie et apprentissage autodirigé : terrains d'application actuelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- HOLEC, H. (1989) : “Autonomie et apprentissage des langues étrangères”, en André B. (Dir.), *Autonomie et enseignement-Apprentissage des langues étrangères*. París : Didier.
- HOLEC, H. (1992) : “Apprendre à apprendre et apprentissages hétérodirigés”. *Le français dans le monde Recherches et applications*, février-mars 1992.
- HUSEN, T. (1985): *The international encyclopaedia of education*. Oxford: Pergamon
- HUSEN, T. y POSTLEWHAITE, T. N. (dirs.) (1989): *Enciclopedia Internacional de la Educación*. MEC/Vicens-Vives.
- HYMES, D. H. (1972) : “On communicative competence”, in Pride and Colmes, J. (ed.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth : Penguin.

INSTITUTO CERVANTES (2002): *Marco de Referencia Europeo para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de Lenguas*. Madrid. Instituto Cervantes. Versión electrónica en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

JACK C., RICHARDS, PLATT, J. y PLATT, H. (1997): *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*; versión española y adaptación de Carmen Muñoz Lahoz y Carmen Pérez Vidal

JESPERSEN, O. (1922): *Language: Its Nature, Development and Origin*. Londres: Allen & Unwin.

JOHNSON R. K. (1982): *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford: Oxford Pergamon Press.

JOHNSON R. K. ed. (1989): *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press (coll. Applied Linguistics).

JOHNSON, K. y MORROW, K. (eds.) 1990 (1981): *Communication in the classroom*. Harlow: Longman.

JOHNSON, M. (1967): "Definitions and models in curriculum theory". *Educational Theory*, 17 pp., 127-140.

JOYCE, B. y WEIL, M. (1985): *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya.

JUPP, T. C. and HODLIN, S. (1975): *Industrial English: An Example of Theory and Practice in Functional Language Teaching*. Londres: Heinemann.

KAPLAN, R. (1980): *On the Scope of Applied Linguistics*. Rowley, MA: Newbury House.

KELLY, L. G. (1969): *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

KIRK, G. (1989): *El currículum básico*. Barcelona: Paidós-MEC.

KRASHEN, S. (1978): "The monitor model for second language acquisition", en Gingras, R. C. (ed.) *Snd. Lang. Acquis. And F. L. Teaching*. Arlington, Center for Applied Linguistics.

KRASHEN, S. (1989): *Language Acquisition and Language Learning*. Nueva York: Prentice Hall.

KRASHEN, S. D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

KRASHEN, S. D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

KRASHEN, S. D. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Londres: Longman.

KRASHEN, S. D. and TERRELL, T. D. (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.

KRATHWOHL, D. R. et al. (1964): *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 2 : Affective Domain*. Nueva York : McKay.

KRATHWOHL, D.R. ; BLOOM, B. S. y MASÍA, B. B. (1970) : *Taxonomie des objectifs pédagogiques, II : Domaine affectif*. Montreal.: Education nouvelle.

KUHN, TS. (1975) : *La estructura de las revoluciones científicas*. Mexico : FCE

LADO, R. (1957): *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

LAFOURCADE, P.D. (1972): *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.

LANDSHEERE, G. DE. (1973): *Evaluación continua y exámenes*. Buenos Aires: Ateneo.

LANDSHEERE, G. DE. (1977): *Los objetivos de la educación*. Barcelona: Oikos-Tau.

- LARSEN-FREEMAN, D y M. LONG (1991): *An introduction to second language acquisition research*. Londres: Longman.
- LARSEN-FREEMAN, D y M. LONG (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1986): *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2000): *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford : O.U.P
- LEGENDRE, R. (1993) : *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montreal : Guerin. Paris : ESKA.
- LEMUS, L. A. (1974): *Evaluación del rendimiento escolar*. Buenos Aires : Kapeluz.
- LENNEBERG, E. H. (1967): *Biological Foundations of Language*. New York: Hohn Willey and Sons, Inc.
- LEWIS, E. G. y MASSAD, C. E. (1975): *The Teaching of English as a Foreign Language in Ten Countries*. Nueva York: Wiley.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación.
- LICERAS, J.M. (Comp.) (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- LIGHTBOWN, P. y NINA SPADA (2000): *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- LITTLEWOOD, W. (1984): *Foreign and second language learning*. Cambridge: CUP.
- LONG, M. H. (1985): "A role for instruction in second language acquisition. Task based language teaching" en K. Hyltemstan y M.Pienemann (Eds.) *Modeling and assessing second Language acquisition*, pp. 77-99. Clevedon: England Multilingual Matters.
- LONG, M. H. (1985): "Input and second language acquisition theory", en S. Gass & C.Madden (eds.), *Input in second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House.
- LONG, M. H. and CROOKES, G. (1986): "Intervention points in second language classroom processes", *Working Papers*, 5, 2. Department of English as a Second Language, University of Hawaii.
- LONG, M. H. y G. CROOKES (1992): "Three Approaches to Task-Based Syllabus Design". *TESOL Quarterly* 26/1, pp. 27-57.
- LONG, M. H. y PORTER, P. A. (1985): "Group work, interlanguage talk and second language acquisition". *TESOL Quarterly* 19/2, pp. 207-227.
- LÓPEZ P. y al. (1992): *Diseño del currículum en el aula. Una propuesta de autoformación*. Madrid: Mare Nostrum Ediciones.
- LÓPEZ TÉLLEZ, G. (2001): *Metodología en la enseñanza del inglés*. Madrid: MEC
- LÓPEZ, C. et al. (1987): *La enseñanza del inglés*. Madrid: Narcea S.A.,
- LORENZO, M. (1994): "Teorías curriculares", en Sáenz del Barrio, O. (Coord.) *Didáctica General: un enfoque curricular*. Alcoy: Marfil.
- M.E.C. (1988): *El currículum escolar*. Dirección General de Renovación Pedagógica.
- MACKAY, W. F. [1965] (1972): *Language learning Analysis*. Londres: Longman.
- MARCELO, C., PUENTE, D., BALLESTEROS, M. A., PALAZÓN, A. (2002): *E-learning-Teleformación*, Barcelona: Gestión 2000.
- MARCOS MARÍN, F. y SÁNCHEZ LOBATO, J. (1991): *Lingüística aplicada*. Madrid: Síntesis.

- MARTÍN MOLERO (1991): *El método su teoría y su práctica*. Madrid: Ed. Dykinson.
- MARTÍN ORTIZ, P. (1999): *Language Teaching: Theoretical Basis & Curricular Design*. Salamanca: Amarú.
- MARTÍN RODRÍGUEZ et al. (2002): *Didáctica general. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, R. (2004): “En busca del escribir: la destreza escrita en el aula de lenguas extranjeras”, en L. M. MARIGÓMEZ MARUGÁN (coord.), *Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras*, pp. 77-87. Madrid: MEC.
- MARTÍNEZ SANTOS (1987): *El currículum oculto y el currículum explícito en los libros de texto*. Madrid: Pedagógica.
- MATEO MARTÍNEZ, J. (1999): *La enseñanza universitaria de las lenguas extranjeras*. Alicante: Universidad de Alicante Publicaciones.
- MCGHAN, B. (1994): “The possible outcomes of outcome based education”. *Educational Leadership*, 51 (6), pp. 70-72.
- MCLAUGHLIN, B. (1987): *Theories of Second-Language Learning*. Londres: Arnold.
- MEC-INSTITUTO CERVANTES-ANAYA (2002): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid.
- MEDINA REVILLA, A., RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L., SEVILLANO, M. L., (coords.) (2002): *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum en las Instituciones Educativas*. Vol. I. Madrid: Editorial Universitas SA
- MEDINA RIVILLA, A. (1990): *Didáctica-Adaptación*. Madrid: U.N.E.D.
- MEDINA, A. y SEVILLANO, M. L. (1990): *Didáctica. El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid. UNED.
- MEDINA, A. y SEVILLANO, M. L. (1991): *Didáctica. Adaptación. El currículum, fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid: UNED.
- MEHLER J. et DUPOUX, E. (1990) : *Naître humain*, Paris : Ed. Odile Jacob.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2002): “La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras”, en A. M. de la PEÑA ORTEGA (coord.), *Lenguas para abrir camino*, pp. 113-16. Madrid : MEC.
- MOIRAND, S. (1982) : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. París: Hachette.
- MONEREO, C. y POZO, J. L. (2003): *La universidad ante la nueva cultura educativa, enseñanza y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- MONROY, R. (2003): “Fluctuaciones teórico-metodológicas en la enseñanza de la pronunciación del inglés. ¿Qué ha quedado de Lado 50 años después?” G. Luque et al. *Las Lenguas en un mundo global*, pp. 123-146. Universidad de Jaén: AESLA.
- MORROW, K (1979): “Communicative language testing: revolution or evolution?” en Brumfit, CJ and Johnson K (eds.) *The Communicative Approach to Language Teaching*, pp. 143–157 Oxford: Oxford University Press.
- MUNBY, J. (1978): *Communicative Syllabus Design: A Sociolinguistic Model for Defining the Content of Purpose-Specific Language Programmes*. Cambridge: Cambridge University Press, 259, 502.
- NADEAU, M. A. (1988) : *L'évaluation de programme, théorie et pratique*, Québec: Presses de l'Université de Laval.
- NARCY, J. P. (1990) : *Apprendre une langue étrangère (Didactique des langues : le cas de l'anglais)*. Les Éditions d'Organisation.

- NEWMARK, L. (1973): "How Not to Interfere with Language Learning", en LESTER, M. (Ed.). *Readings in Applied Transformational Grammar*, pp. 219-227. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- NUNAN, D. (1985): *Language Teaching Course Design: Trends and Issues*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.
- NUNAN, D. (1988): *The learner-centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press. Cambridge.
- NUNAN, D. (1988b): *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- NUNAN, D. (1991): *Language Teaching Methodology*. Nueva York. Prentice Hall.
- NUNAN, David (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- NUNZIATI, G. (1990) : "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice". *Cahiers pédagogiques*, n° 280, pp. 47-64.
- O'MALLEY, J. M. y A. U. CHAMOT (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OLLER, J. V. Jr (1979): *Language tests at School: A Pragmatic Approach*. Londres: Longman.
- PÉREZ CAPDEVILA, J. (2011): "Óbito y resurrección del análisis DAFO". *Revista Avanzada Científica*, vol. 14, n° 2, pp. 11-11. Matanzas: CIGET.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1983): "Modelos contemporáneos de evaluación" en Gimeno J. Y Pérez, A. (Eds.), *La enseñanza: su teoría y práctica*, pp. 426-449. Madrid.
- PÉREZ JUSTE, R. (1995): "Evaluación de Programas educativos" en A. Medina y L. M. Villar (Coords.): *Evaluación de Programas Educativos Centros y Profesores*. Madrid: Universitas, S.A.
- PÉREZ PÉREZ, R. (1994): *El currículum y sus componentes. Hacia un modelo integrador*. Barcelona: Oikos-Tau.
- PERRENOUD, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: SEP.
- PETERSSEN, W. H. (1976): *La enseñanza por objetivos: Fundamentos y práctica*. Madrid : Santillana.
- PIAGET, J. (1973): *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Barral.
- PIAGET, J. (1975) : *L'équilibration des structures cognitives problème central du développement*. París: PUF.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. (1984): *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- PIAGET, J. y otros (1984): *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- PIMSLEUR, P. (1966): *Language Aptitude Battery*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.
- PLÁ (1991): Cuadernos de Pedagogía, n° 193.
- POPHAM, W. J. (1980): *Problemas y técnicas de evaluación educativa*. Madrid: Anaya.
- POVEDA y LOBATO (1992): *Elaboración del Proyecto de Centro*. Documentos EDUCA. Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia en Cádiz.
- POZO, M. DEL (1986): *Los errores y su tratamiento en la enseñanza de idiomas*. Cuadernos de Inglés 1. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Valencia.
- PRABHU, N. (1983): Procedural syllabuses. Paper presented at the RELC seminar, Singapore.
- PRABHU, N. (1987): *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- PUJANTE, A. L. (1982). (Comp.): *Metodología de la enseñanza de idiomas: aspectos y problemas*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

- PUJOL BERCHE, M., L. NUSSBAUM, M. LLOBERA (1998): *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*. Madrid: Edelsa.
- PUREN, C. (1988) : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan/Clé International.
- PUREN, C. (1991) : "Innovation et variation en didactique des langues" en *Le français dans le monde* n° 244, octobre.
- PUREN, C. (1994) : *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, essai sur l'éclecticisme*. Paris: Crédif/Didier, coll. Essais.
- RAASCH, A. (1979): "Se auto-évaluer un neologisme? L'autoévaluation dans un cours de FLE" en *Le français dans le Monde*, 149, 63-67. Paris: Hachette.
- RAMO, Z. y GUTIÉRREZ, R. (1995): *La evaluación en la Educación Primaria. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- RAMSDEN, P. (1992): *Learning to Teach in Higher Education*. Londres: Routledge.
- RATHS, L. E. (1980): *¿Cómo enseñar a pensar?* Buenos Aires: Paidós.
- RENARD, R. (1965): La méthode audio-visuelle et structuro-globale de Saint-Cloud. Zagreb, Paris, Bruxelles, Montréal: Didier.
- RENARD, R. (1976): La méthodologie S.G.A.V. d'enseignement des langues: une problématique de l'apprentissage de la parole. Paris: Didier.
- RIBÉ, R. y VIDAL, N. (1995): *La enseñanza de la lengua extranjera en la educación secundaria*. Madrid: Alhambra Longman.
- RICHARDS J. (2001): *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C.; PLATT, J; PLATT, H. (1992): *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Traducción y adaptación al español de Carmen Muñoz y Carmen Pérez, Barcelona: Ariel.
- RICHARDS, J. C. (1990): *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C. y RODGERS, T.S. (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge; Madrid: Cambridge University Press. (Segunda edición 2003).
- RICHARD, J. C.; RODGERS, T. S. (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching*. A description and analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHMOND, W.K. (1970): *The School Curriculum*. Londres: Methuen, 449, n. 21.
- RICHTERICH, R. (1973): *Definition of language needs and types of adults*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- RICHTERICH, R. (1978) : "L'analyse des besoins langagiers", en *Un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes pour adultes*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- RICHTERICH, R. (1985) : *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Hachette.
- RIVENC, P. GUBERINA et al. (1965): *Le français par la méthode audiovisuelle*. Paris: Didier.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ (1990): La evaluación en MEDINA A. Y SEVILLANO, M. L. *Didáctica. El currículum fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid: UNED.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ (1990): "Evaluación formativa y evaluación sumativa", en A. MEDINA RIVILLA y M. L. SEVILLANO GARCÍA (coord.): *Didáctica Adaptación*. Madrid: U.N.E.D.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1980): *Didáctica general: Objetivos y evaluación*. Buenos Aires: Kapelusz.

- RODRÍGUEZ DIEGUEZ, J. L. (1985): *Currículum. Acto didáctico y teoría del texto*. Madrid: Anaya.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. Y BELTRÁN DE TENA, R (1990): La evaluación, en *Didáctica-Adaptación*. Madrid: UNED.
- ROMÁN PÉREZ y Díez López (1994): *Currículum y programación*. Madrid: ESO.
- ROMÁN SÁNCHEZ, J. M (2005): *Sociedad del conocimiento y refundación de la escuela desde el aula*. Madrid: EOS
- ROMÁN SÁNCHEZ, J. M. y al. (1987): *Métodos activos para Enseñanzas Medias y Universitarias*. Madrid: Cincel Kapeluz.
- ROSALES, C. (1988): *Didáctica: núcleos fundamentales*. Madrid: Narcea.
- ROSALES, C. (1990): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- ROTGER AMENGUAL (1990): *Evaluación formativa*. Madrid: Cincel.
- ROTGER, B. (1979): *El proceso programador en la escuela*. Madrid: Escuela Española.
- RUÉ, J. (1996): “Currículum, Concepciones y Prácticas”, en *Cuadernos de Pedagogía* nº 253, Barcelona: Praxis.
- SABIRON, F. (Dir.) (1999): *El discurso y la práctica en evaluación*. Zaragoza: ICE Universidad.
- SALAZAR, V. (1999): “El enfoque por tareas como búsqueda de un currículum centrado en el alumno”, en M. S. SALABERRI (ed.) *Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones.
- SALVADOR MATA, F.; RODRÍGUEZ DIÉGUEZ J. L.; BOLIVAR BOTÍA, A. (2004): *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Madrid: Ediciones Aljibe.
- SÁNCHEZ CALVO, A. (2000): “¿Presente Perfecto?” en RUIZ, J. M., SHEERIN, P. y ESTÉBANEZ, C. (Coord.): *Estudios de Metodología de la lengua inglesa*. Centro Buendía, Universidad de Valladolid.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A (1997): *Los Métodos en la Enseñanza de Idiomas. Evolución Histórica y Análisis Didáctico*. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1993): *Hacia un Método Integral en la Enseñanza de Idiomas. Estudio Analítico*. Madrid: SGEL.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993): *La evaluación: Un proceso de diálogo comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- SANZ ORO, R. (1990): *Evaluación de programas de orientación educativa*. Madrid: Pirámide
- SASTRE COLINO (2000): “El valor comunicativo de la pronunciación y entonación inglesas”, en RUIZ, J. M., SHEERIN, P. y ESTÉBANEZ, C. (Coords.): *Estudios de Metodología de la lengua inglesa*. Centro Buendía, Universidad de Valladolid.
- SAUSSURE, F. (1976) : *Cours de Linguistique Générale*. Paris: Payot.
- SAVIGNON, S.J. (1983): *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*, Reading, Mass: Addison-Wesley.
- SCARINO, A., VALE, P. MACKAY and CLARK, J. (1988): *Australian Language Levels Guidelines. Book 2: Syllabus Development and Programming*. Canberra: Curriculum Development Office.
- SCHUMANN, J. 1978: *The pidginization process: a model for second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- SCRIVEN, M. (1967): The methodology of evaluation. In Stake R.E. (Ed.), *Curriculum evaluation*. American Educational Research Association Monograph Series on Evaluation, No. 1. Chicago: Rand McNally.

- SCRIVEN, M. (1991): *Evaluation thesaurus*. London: Sage.
- SEARLE, J. R. (1969): *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SELINKER, L. (1972): "Interlanguage", in RICHARDS, J.C. (Ed.) (1974) *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman (Applied Linguistics and Language Study).
- SERAFINI, M. T. (1994): *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós
- SFARD, A. (1998): "On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just". *Educational Researcher*, 27 (2), pp. 4-13.
- SIERRA ESCORIHUELA, R. (1997): "Las representaciones del profesorado sobre el aprendizaje de lenguas", en José Luis Otal et al. Eds. *Estudios de Lingüística Aplicada*. Publicaciones de la Universitat Jaume I. Castellón, pp. 253-260.
- SKINNER, B. F. (1957): *Verbal Behaviour*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- SOLÉ (1991): ¿Se puede enseñar lo que se ha de construir? *Cuadernos de Pedagogía*, nº 188.
- SOLER VÁZQUEZ E., y al. (1992): *Teoría y práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- SORIA GUTIÉRREZ, A. M. y RELLÁN BARREIRO, M. (2000): "La motivación en la clase de lengua inglesa: aproximación práctica a la tarea del profesor", en RUIZ, J. M., SHEERIN, P. y ESTÉBANEZ, C. (Coords.): *Estudios de Metodología de la lengua inglesa*. Centro Buendía, Universidad de Valladolid.
- SPENCER, L. M. y SPENCER, S. M. (1993). *Competente at work. Models for Superior Performance*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- STENHOUSE, L. (1975): *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- STERN, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- STERN, H.H. (1987): *Fundamental Concepts of Language Teaching*., Oxford: University Press.
- STERN, H.H. (1992): *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- STREVENS P. (1977): *New Orientations in the Teaching of English*. Oxford: Oxford University Press.
- STREVENS, P. D. (1977): Special-purpose language learning: a perspective. *Language Teaching and Linguistic: Abstracts*. 10, pp. 145-63; also in Kinsella, 1978.
- STUFFLEBEAM, D. (1972): The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *SRIS. Quarterly*, 5, pp. 3-6.
- STUFFLEBEAM, D. Y SHINKFIELD, A. J. (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós/MEC
- SUSO LÓPEZ, J. y FERNÁNDEZ FRAILE, M. E. (2001): *La Didáctica de la Lengua Extranjera. Fundamentos teóricos y análisis del currículum de Lengua Extranjera. (Educación Primaria, ESO y Bachillerato)*. Granada: Edt. Comares, S. L.
- TABA, H. (1962): *Curriculum Development: theory and practice*. Nueva York: Harcourt Brace.
- TABA, H. (1974): *Elaboración del currículum. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Troquel.
- TAGLIANTE, Ch. (2005): *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris: CLÉ International/SEJER.

- TALMAGE (1982): Evaluation of Programs en *Encyclopedia of Educational Research*. Nueva York: McHollan,
- TANNER, D., & TANNER, L.N. (1980). *Curriculum development: Theory into practice*. NY: Macmillan.
- TAYLOR, L. C. (1971): *Resources for Learning*. Harmondsworth: Penguin.
- TAYLOR, P. (1994): Encouraging Quality Learning, en Nightingale, P. y O'Neil, M. *Achieving Quality Learning in Higher Education*, pp. 53-75. Londres: Kogan
- TAYLOR, P. H. & RICHARDS, C. (1979): *An Introduction to Curriculum Studies*. Windsor: NFER Publishing Co. 449, n. 20, 21, 26, 30; 450, n. 33.
- TEBAR BELMONTE, L. (2003): *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Aula XXI/Santillana. Diccionario de Ciencias de la Educación.
- TEJADA, J. (2001): *Didáctica y currículum. Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Barcelona: Oikos-Tau.
- TEJADA, J. (2005): "El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2).
- TITONE, R. (1981): *Metodología Didáctica*. Madrid: Ediciones Rialp. S.A.
- TITONE, R. (1981): *Psicodidáctica*. Madrid: Narcea.
- TITONE, R. (1984): "Un modelo modular para la enseñanza de los idiomas", en *Studia Paedagógica*, Revista de Ciencias de la Educación nº 13, enero-junio. Salamanca.
- TRIM J. L. M. (1978): *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- TRIM, J.L.M., RICHTERICH, R., van EK, J. A. Y WILKINS, D. (Eds) (1973): *Systems Development in Adult Language Learning*, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- TRIMBLE, M. L. TRIMBLE and DROBNIC, K. (1978): *English for Special Purposes: Science and Technology*. Corvallis, Oregon: English Language Institute, Oregon State University.
- TYLER, R. W. (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 449, n. 20.
- TYLER, R. W. (1973): *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- TYLER, R. W. (1977): *Basic Principles of curriculum development*. Univ. Of Chicago. (1950). Traducc. Castellano, 1977, pp. 65-66.
- URÍA-CISCAR (1982): *Un enfoque sistémico del proceso didáctico*. Valencia: Edt. Nau-llibres.
- VALETTE, R. M. (1969): *Directions in foreign language testing*. NY: Modern Language Association.
- VALETTE, R.M., DISICK, R.S. (1972): *Modern Language Performance Objectives and Individualization*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- VALS, E. (1993): *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona: I.C.E. / Hordosori.
- VAN EK, J. & ALEXANDER, L. C. (1977): *Waistage*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- VAN EK, J. A. (1975): *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- VAN EK, J. A. (1976): *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- VAN EK, J. A. (1979): The threshold level, en BRUMFIT, C. J. y JOHNSON, K.: *The communicative approach to the language teaching*. Oxford: Oxford University Press
- VAN EK, J. A. y J.L.M. TRIM (1991): *The threshold Level 1990*, Estrasburgo: Consejo de Europa.

- VAN EK, J.A. (1984): *Objectives for foreign language learning*, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- VAN ELS, T. BONGAERTS; T: EXTRA, G. van OS, CH. and JANSSEN-van DIETEN, A. (1984): *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. London: Arnold.
- VAN LIER, L. (1996): *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy & Authenticity*, Londres: Longman.
- VARGAS, F. (2004): *Cuarenta preguntas sobre competencia laboral*. Montevideo: Cinterford.
- VEZ, J. M y VALCARCEL, M. (1988): *La formación de profesores en didáctica del inglés*. Universidad de Murcia.
- VICENS CASTAÑER, A. (1992): *Principios de didáctica de lengua francesa*, Barcelona: PPU.
- VIDAL, J. y MANJÓN, D. (1993): *Cómo enseñar en la educación secundaria*. Madrid: E.O.S.
- VILLAR ÁNGULO, L. M. y ALEGRE de la ROSA, O. M. (2004): *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid: Mc Graw-Hill/Interamericana de España, S.A. U.
- WENDEN, A. L. (1986): "Helping language learners think about learning". *ELT Journal* 40/1, pp. 3-12
- WHITE, R. W. (1988): *The ELT Curriculum. Design, innovation and management*. Oxford: Basil Blackwell.
- WIDDOWSON, H. G. (1978): *Teaching English as Communication*. Oxford: O.U.P.
- WIDDOWSON, H. G. (1979): *Explorations in Applied Linguistics*. London: O.U.P.
- WIDDOWSON, H. G. (1987): *Aspects of Language Teaching*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- WILKINS, D (1973): "The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system" en Trim et al. (Ed). 1973.
- WILKINS, D. A. (1976): *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- WILKINS, D. A. (1979): Notional syllabuses and the concept of a minimum adequate grammar, en C. J. Brumfit and K. Johnson (eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- WILKINS, D. A. (1981): *Second-language learning and teaching*, Londres: Edward Arnold.
- WILLIS, J. (1996): *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.
- YALDEN, J. (1983): *The communicative syllabus: evolution, design and implementation*. Oxford : Pergamon.
- ZABALA VIDIELLA, A. (2002): *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- ZABALA, A. (1993): "Los enfoques didácticos" en COLL et al.: *El constructivismo en el aula*: 125-161. Barcelona: Graó.
- ZABALA, A. y ARNAU, L. (2007): *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- ZABALZA BERAZA, M. A. y ZABALZA CERDEIRIÑA, M.A. (2010): *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las Guías Docentes de las Materias*. Madrid: Narcea S.A.
- ZABALZA, M. A. (1987): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M.A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ZAIS, R. S. (1981): *Conceptions of Curriculum and the Curriculum Field*, reimpreso en Giroux, Penna y Pinar: *Curriculum and Instruction*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Co., 191, pp 31-49

ZANON, J. (1990): "Los Enfoques por Tareas para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras". *Cable 5. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, pp. 19-28.

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS.

TABLAS.

Tabla 1: Modelos de diseño curricular según Bautista García-Vera	89
Tabla 2: Características clave de los principales cuatro tipos de sílabo	94
Tabla 3: Currículum integrado de lenguas de Stern	96
Tabla 4: Objetivos generales del sílabo lingüístico según Breen	97
Tabla 5: Los objetivos según Cantón Mayo	103
Tabla 6: Verbos utilizados en la Taxonomía de Bloom	106
Tabla 7: Cómo presentar y formular los contenidos	118
Tabla 8: La secuenciación de contenidos	120
Tabla 9: La organización de los contenidos de L.E.	123
Tabla 10: Componentes y subcomponentes de las competencias	129
Tabla 11: Competencias transversales según ANECA	130
Tabla 12: Las competencias según Atienza Merino	132
Tabla 13: Las competencias según Guillén Díaz	133
Tabla 14: Funciones de la evaluación según Hernández	175
Tabla 15: Tipos de evaluación según Casanova	178
Tabla 16: Instrumentos de recogida de la información según García Ramos	180
Tabla 17: Recursos y tipos de evaluación en el MCER	199
Tabla 18: La asignatura Lengua Inglesa en el currículo	208
Tabla 19: Modelo genérico de valoración de criterio	216
Tabla 20: Modelo genérico de comprobación de resultados	217
Tabla 21: Estructura global de las guías docentes	221
Tabla 22: Ordenación de los elementos constitutivos de las guías docentes	222
Tabla 23: Dimensión de planificación y gestión de la docencia y guías docentes	229
Tabla 24: Documentación justificativa en la planificación y gestión de la docencia	231
Tabla 25: Valoración de la planificación y gestión de la docencia	232
Tabla 26: Estructura de los elementos identificados en las guías docentes	236
Tabla 27: Presencia-ausencia de los elementos estructurales presentes en las guías	237
Tabla 28: Dimensión Organizativa y Estructural de la Docencia I	238
Tabla 29: Documentación justificativa incluida en la dimensión organizativa y estructural de la docencia I	240
Tabla 30: Dimensión Organizativa y Estructural de la Docencia II	241
Tabla 31: Definición de los objetivos de las guías docentes	243
Tabla 32: Identificación de competencias de las Guías Docentes	244
Tabla 33: Relación entre las asignaturas de lengua inglesa y competencias generales	245
Tabla 34: Documentación justificativa de la dimensión organizativa y estructural de la docencia II	246
Tabla 35: Valoración de la dimensión organizativa y estructural de la docencia	247
Tabla 36: Dimensión Referencial-Integradora I	250
Tabla 37: Ámbito de referencia de los objetivos	252
Tabla 38: Frecuencia y porcentajes en el ámbito de referencia de los objetivos	255
Tabla 39: Dimensión Referencial-Integradora II	257

Tabla 40: Nivel de generalización de los objetivos.....	259
Tabla 41: Nivel de generalización de los objetivos clasificados	262
Tabla 42: Dimensión Referencial-Integradora III	263
Tabla 43: Identificación de competencias	265
Tabla 44: Composición por componentes de la competencia media global	266
Tabla 45: Componentes de la competencia media global	267
Tabla 46: Dimensión Referencial-Integradora IV	269
Tabla 47: Verificación del tiempo de aprendizaje.....	271
Tabla 48: Carga horaria en la Academia de especialidad.....	273
Tabla 49: Tiempos de aprendizaje según niveles de referencia	274
Tabla 50: Dimensión Referencial-Integradora V	275
Tabla 51: Explicitación de niveles de referencia y progresión vertical.....	277
Tabla 52: Valoración de la dimensión Referencial-Integradora.....	278
Tabla 53: Dimensión Epistemológica I.	281
Tabla 54: Medios de comunicación de las Guías Docentes	282
Tabla 55: Dimensión epistemológica II.	284
Tabla 56: Ámbito de referencia de los contenidos	285
Tabla 57: Ámbito de referencia de los contenidos clasificados según el criterio de ausencia/presencia.....	287
Tabla 58: Secuenciación de los contenidos	288
Tabla 59: Dimensión epistemológica III	291
Tabla 60: Tipo de contenidos según categorías Notional Syllabuses.....	292
Tabla 61: Dimensión epistemológica IV	295
Tabla 62: Documentación justificativa en relación con la dimensión epistemológica	296
Tabla 63: Dimensión epistemológica V	299
Tabla 64: Selección de contenidos	300
Tabla 65: Valoración de la Dimensión Epistemológica	303
Tabla 66: Métodos de enseñanza-aprendizaje	306
Tabla 67: Métodos de enseñanza-aprendizaje. Frecuencias y porcentajes.....	308
Tabla 68: Dimensión metodológica I	309
Tabla 69: Dimensión Metodológica II	311
Tabla 70: Variedad de enfoques metodológicos	312
Tabla 71: Dimensión metodológica III.....	315
Tabla 72: Fomento del autoaprendizaje	316
Tabla 73: Dimensión metodológica IV	319
Tabla 74: Metodología según Recomendación CM/Rec(2008)7	320
Tabla 75: Valoración de la Dimensión Metodológica.....	323
Tabla 76: Tipo de examen	326
Tabla 77: Tipo de evaluación	328
Tabla 78: Criterios de evaluación del examen	329
Tabla 79: Objetivos de las pruebas.....	330
Tabla 80: Instrucciones.....	331
Tabla 81: Fundamentación didáctica de la evaluación.....	333
Tabla 82: Dimensión evaluadora I	335
Tabla 83: Dimensión evaluadora II	337
Tabla 84: Valoración de la Dimensión evaluadora	339
Tabla 85. Identificación de los resultados de aprendizaje.....	342
Tabla 86: Verbos correspondientes a las distintas categorías del plano cognitivo de la clasificación de Bloom.....	344

Tabla 87: Verbos para evaluar el plano subjetivo.....	345
Tabla 88: Verbos para evaluar el plano psicomotor	345
Tabla 89: Resultados de aprendizaje en los ámbitos cognitivo, subjetivo y psicomotor	346
Tabla 90: Análisis global de resultados de aprendizaje según dominio cognitivo	359
Tabla 91: Análisis global de resultados de aprendizaje según dominio subjetivo.....	360
Tabla 92: Análisis de los resultados de aprendizaje de acuerdo con su incidencia en las competencias generales.....	361
Tabla 93: Análisis de los resultados de aprendizaje según competencias.....	370
Tabla 94: Resultados de aprendizaje. Propósito.....	371
Tabla 95: Dimensión Orientadora y reforzadora del aprendizaje I	372
Tabla 96: Dimensión Orientadora y reforzadora del aprendizaje II.....	374
Tabla 97: Valoración de la Dimensión Orientadora y Reforzadora del Aprendizaje	376
Tabla 98: Prerrequisitos.....	378
Tabla 99: Tipo de prerrequisitos.....	379
Tabla 100: Contexto y sentido de las asignaturas	380
Tabla 101: Tipo y características de la bibliografía	381
Tabla 102: Bibliografía recomendada	382
Tabla 103: Dimensión contextual I	383
Tabla 104: Dimensión contextual II	385
Tabla 105: Dimensión contextual III.....	387
Tabla 106: Valoración de la Dimensión contextual	389
Tabla 107: Relación de evidencias y subcriterios	390
Tabla 108: Matriz DAFO	395
Tabla 109: Análisis DAFO	396

FIGURAS.

Figura 1. Modelo general de construcción creativa.....	15
Figura 2. Modelos para la enseñanza de una segunda lengua	16
Figura 3. Factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de S.L.....	18
Figura 4. La mediación de la Lingüística Aplicada.....	19
Figura 5. Modelo de la Lingüística Educativa según Spolsky (1978).....	20
Figura 6: Ámbito de los objetivos	104
Figura 7: Las competencias según Tagliante	135
Figura 8: Los procedimientos didácticos según Gonzáles Soto y Jiménez	138
Figura 9: Modelos educativos en el proceso de enseñanza	144
Figura 10: La evaluación según Castillo Arredondo	176
Figura 11: Modelo de lista de control personalizada.....	186
Figura 12: Modelo de lista de control grupo-clase	187
Figura 13: Modelo de escalas ordinales	188
Figura 14: Modelos de escalas gráficas.....	189
Figura 15: Modelo de escalas descriptivas	190
Figura 16: Criterios y subcriterios objeto de análisis en las guías docentes	226
Figura 17: Representación de la distribución de componentes de la competencia media global	266